

UNIVERSIDADE DO PORTO
2000

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

***SISTEMA EDUCATIVO
E
CONSTRUÇÃO DA ESCOLA***

MARIA MARGARIDA MOREIRA ALVES DOS SANTOS

UNIVERSIDADE DO PORTO
2000

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

***SISTEMA EDUCATIVO
E
CONSTRUÇÃO DA ESCOLA***

MARIA MARGARIDA MOREIRA ALVES DOS SANTOS

SISTEMA EDUCATIVO
E
CONSTRUÇÃO DA ESCOLA
Um estudo de caso

Dissertação de Mestrado em:

Animação e Gestão da Formação

Sob orientação de:

Professor Doutor Fernando Cabral Pinto

Agradecimentos

Quero agradecer ao Professor Doutor Fernando Cabral Pinto, meu orientador nesta tese, pela força que me transmitiu para a conclusão deste trabalho, pelo acompanhamento contínuo, pelas sugestões imprescindíveis que sempre me deu, pelo cuidado que colocou na revisão do meu trabalho, pelas críticas que me fez com o cuidado extremo de nunca me fazer sentir todas as minhas limitações e, por último, pela amizade que é para mim do maior valor.

Quero agradecer ao Professor Doutor José Alberto Correia pelas estimulantes aulas a que assisti, pelas portas que me abriu para outros saberes, pelas interessantíssimas polémicas que sempre criou acerca de novas perspectivas de interpretação da realidade conhecida.

Quero agradecer a todos os colegas que se disponibilizaram para colaborar neste trabalho através da participação nos inquéritos e nas entrevistas, que tornaram possível este estudo de caso.

Quero agradecer a todos os que me ajudaram na resolução dos problemas de informática, sem os quais não teria conseguido realizar o tratamento dos dados.

A todos o meu reconhecimento

Sistema educativo e construção da escola

Índice

Agradecimentos	I
Índice	II
Índice das abreviaturas	V
1.Introdução	p.1
2... Materiais e métodos da investigação empírica	p.7
3... Educação - Ciências da Educação?	p.10
3.1..Razões para a realização deste percurso epistemológico	p.10
3.2. Que paradigma de racionalidade para pensar a educação?	p.11
3.3..As estruturas metodológicas da investigação na construção da ciência pós-moderna	p.15
3.4..O tempo na construção dos discursos científicos sobre da Educação	p.28
3.5..Uma escola para todos - Utopia pensável?	p.63
4..... O Sistema Educativo	p.71
4.1.....As razões de necessidade desta leitura	p.71
4.2.....Legislação Programática	p.72
4.3.....Legislação Regulamentadora Posterior	p.85
4.3.1....Apoios educativos	p.85
4.3.2. ..Os novos planos curriculares	p.90
4.3.2.1..Área-Escola	p.92
4.3.2.2..Desenvolvimento Pessoal e Social	p.93
4.3.2.3..Objectivos Formativos Transdisciplinares	p.94
4.3.2.4..Actividades de Complemento curricular	p.95
4.3.2.5..Novo Regime de Avaliação para o Secundário ...	p.95
4.3.2.6..Constituição de Turmas	p.99
4.3.2.7..A Gestão da Escola	p.99

4.3.2.8.....	Formação de Professores	p.107
4 3.2.9.....	Regime Disciplinar dos alunos	p.109
4.3.2.9. a) ..	Projecto do regime disciplinar	p.109
4.3.2.9. b) ..	Decreto-Lei nº270/98	p.110
5.....	Discursos Legitimadores	p.112
5.1....	Apresentação da Educação como 1ª Prioridade ...	p.112
5.2....	O Pacto Educativo para o Futuro	p.116
5.2.1..	Os Dez Compromissos para a Acção	p.121
5.2.2..	A Carta aos Professores	p.125
5.2.3..	A Educação 1ª Prioridade.....	p.127
5.2.4..	Outros discursos.....	p.138
6.....	Investigação empírica: um estudo de caso.....	p.142
6.1.....	Razões para o Inquérito.....	p.142
6.2.....	Conclusões a tirar. Como legitimá-las?	p.144
6.3.....	Etapas de construção e recolha do inquérito ..	p.146
6.4.....	Caracterização dos objectivos das perguntas ..	p.147
6.5.....	Tratamento dos dados	p.149
6.5.1...	Caracterização da amostra	p.149
6.5.2...	Segundo Objectivo:	p.151
6.5.3...	Terceiro Objectivo:	p.156
6.5.4...	Quarto Objectivo:	p.161
6.5.5..	Quinto Objectivo:	p.164
6.5.6..	Sexto Objectivo:	p.169
6.6.....	Razões e objectivos para a realização das entrevistas	p.172
6.7.....	Análise das entrevistas-categorias de análise	p.174
6.8.....	Conclusões.....	p.177
6.8.1...	O legitimamente desejável e o realizável para a escola pública (contradição ou conciliação)?	p.177
6.8.1.1.	Para o ensino obrigatório	p.177
6.8.1.2.	Para o ensino secundário	p.181
6.8.2...	A Escola cumpre as funções que lhe são atribuídas?	p.186
6.8.3.	A crise da Escola e o «mal-estar» docente	p.192
6.8.4.	As razões de satisfação	p.205

7. Conclusão Finalp.208

Bibliografiap.214

Anexo I - Formulário do Inquérito

Anexo II - Tratamento dos dados do Inquérito

Anexo III - Formulário do Roteiro da Entrevista

Anexo IV - Exemplos dos Quadros de análise das Entrevistas

Índice das abreviaturas

Artº: Artigo.

Cap.: Capítulo.

C.P.O.P.P.E.: Cursos predominantemente orientados para prosseguimento de estudos.

C.P.O.P.V.A.: Cursos predominantemente orientdos pata a vida activa.

C.T.: Cursos tecnológicos.

Dec.: Decreto-Lei.

E.: Entrevista.

L.B.S.E.: Lei de bases do Sistema Educativo.

M.E.: Ministério da Educação.

p.: página.

Z.I.P.: Zona de Intervenção Prioritária

Sistema educativo e construção da escola

1.Introdução

O meu objectivo inicial era realizar um estudo de confrontação entre a Escola que é instituída pela Lei e a que se constrói na realidade. Não a Escola em abstracto, porque então não abandonaria o plano teórico. O que me movia era a tentativa de um conhecimento mais objectivo de uma realidade na qual me encontro mergulhada diariamente.

A escola real não corresponde ao modelo, como é evidente e inevitável. A escola real corresponde ao que os professores consideram legítimo esperar? Ou consideram que o que é desejável não é possível? Como pensam os professores esta diferença? Ou não se apercebem claramente dela, exactamente porque a manutenção da ilusão é-lhes indispensável ao exercício quotidiano da profissão? As ilusões mais particulares irão até à importância auto-atribuída à(s) disciplina(s) que leccionam? Poderia tentar desocultar um pouco o sentido desta problemática, circunscrevendo o meu universo de análise a um espaço social e humano mais restrito.

Face ao meu cepticismo quanto à certeza de cientificidade das minhas conclusões, considereei necessário, antes de tudo, esclarecer quais os modelos de inteligibilidade que poderiam estar presentes, consciente ou inconscientemente nas minhas interpretações, dado que seguiriam modelos interpretativos conhecidos.

No primeiro momento de estruturação do pensar, impôs-se a necessidade de realizar uma leitura sumária dos grandes momentos de construção dos discursos interpretativos da educação para conhecer melhor a racionalidade que estruturaria a minha interpretação.

Organizei as minhas leituras no sentido do esclarecimento do paradigma de racionalidade possível para pensar a Educação na crise da Escola. Como se fundamentam os discursos científicos sobre a Escola e as suas propostas de acção? Que modelo de racionalidade para pensar a construção efectiva de uma Escola para todos?

Por tudo isto, considereei necessário situar-me quanto ao paradigma de racionalidade reconhecido nas actuais ciências da educação e fazer uma reflexão sobre os diferentes percursos construtivos da cientificidade nas ciências sociais e humanas, em geral, e nos discursos sobre a educação, em particular, para compreender a perspectiva multidisciplinar actual, em que me poderia encontrar.

Não creio que se possa construir uma interpretação científica única da realidade do campo educativo ou mesmo do sistema educativo. Nem me parece desejável, mesmo em termos de conhecimento objectivo. À partida seria reduzir o leque das hipóteses compreensivas que são necessárias, dada a complexidade do objecto de estudo.

Num segundo momento, para circunscrever o meu campo de estudo à escola portuguesa do presente, considereei necessário realizar previamente o levantamento das linhas de força fundamentais da Lei de Bases do Sistema Educativo e da Nova Reforma Curricular. Procurei conhecer as finalidades e os princípios educativos dos textos legais que constituem o discurso legitimador da Escola e do Novo Ensino Secundário. A sua leitura era-me indispensável para uma compreensão objectiva da sua complexidade legislativa e, particularmente, da sua especialização regulamentadora enquanto sistema virado para a educação nos anos complementares. Considero esta a parte mais fastidiosa do meu trabalho. Talvez por isso mesmo ela se constitua como um todo meramente descritivo.

O paradigma legislativo da escola, da educação e dos objectivos que constituem o conjunto da legislação institucionalizadora do sistema educativo apelam para uma formação do ser humano nos mais diversos domínios desde a cidadania à dimensão estética. A legislação particular de

concretização e de regulamentação da aplicação condiciona um estreitamento das possibilidades, fundamentalmente pelo sistema de avaliação. Os discursos políticos legitimam os constrangimentos crescentes sob objectivos de criação das condições para a construção da modernidade. Mas a modernidade é, neste caso, entendida como processo de modernização que não se reduz a um mero crescimento económico (e, mesmo este, no momento presente, seria difícil de definir em poucas linhas). A modernização será o que este crescimento económico determinar que seja. E este crescimento económico continuará a gerar situações de instabilidade e de incerteza aos quais dificilmente a Escola definida na Lei, ou construída na realidade, poderá responder de modo securizante.

O discurso de legitimação do sistema educativo português está claramente imbuído de uma pedagogia humanista. O discurso construtivo apela sempre à função democrática da escola na construção da igualdade de oportunidades e na equidade dos processos de formação. A Lei estabelece a necessidade de universalidade e de objectividade dos critérios utilizados e da valorização das diferenças de percursos de formação de cidadãos.

Impôs-se, para uma compreensão mais global, a exigência de uma interpretação do modelo de racionalidade que está presente nos discursos que fundamentam as políticas educativas. Os grandes discursos de apresentação das linhas da política educativa fundamentam-se claramente nos valores que legitimam a Escola e a Educação de modo eticamente inatacável. Há, porém, posteriormente, outros discursos políticos, igualmente em contextos educativos, que já se fundamentam numa outra retórica que é a da eficácia. A eficácia educativa para corresponder às «novas exigências» de modernização da sociedade, entendendo-se também por isto a necessidade de dar resposta à racionalidade implícita e explícita nos processos de produção sujeitos a um ritmo intenso de competição. A lógica é, neste caso, a da legitimação das medidas que

reforçam os meios de selecção, os quais acentuam as desigualdades de partida.

A complexidade crescente do sistema educativo decorrente da complexidade crescente das exigências que a sociedade nele deposita, como meio especializado na construção de uma determinada ordem social, acaba desencadeando uma racionalidade muito própria cujas normas variam conforme os objectivos. Daí a necessidade de clarificar as finalidades e os objectivos que lhe são legalmente atribuídos. Os «constrangimentos» e «estreitamentos» legais constituem-se num infundável desenrolar de circulares, ofícios e despachos que regulamentam a aplicação dos decretos-lei. Não me foi possível a sua leitura na totalidade. A acção destes ficará a conhecer-se através da interpretação que os docentes fazem da situação concreta em que sentem as suas determinações.

Para compreender melhor a escola existe um único meio: analisar e interpretar a realidade empírica concreta. É este o terceiro momento de construção da minha interpretação.

O que se pretendia era a elucidação do(s) sentido(s) que os docentes atribui(em) às grandes Finalidades do sistema educativo face às práticas e às representações que as sustentam. Através da interpretação das «vivências locais», tentaria apreender o sentido mais profundo e, por isso mesmo, menos evidente.

Admiti a inevitabilidade de construir apenas mais uma interpretação possível. Deste modo, procurei situar-me não no registo da observação, mas no da compreensão das significações e das cognições que estão associadas aos factos observáveis e aos discursos produzidos. Procurei modos de apreensão das significações pessoais mais singularmente construídas e das significações partilhadas mais complexas. A minha tentativa de compreensão de todos estes processos de construção de representações só seria aceitável se fosse encarada como a elaboração de uma visão

possível de algumas das dimensões conflituais das racionalidades dos actores educativos. Como superam a angústia (ou a ignoram) da incerteza quotidiana dos resultados da(s) sua(s) prática(s)? Como constroem a(s) racionalidade(s) geradora(s) da(s) segurança(s) alternativa(s)? O meu discurso sobre os discursos produzidos seria mais uma tentativa de interpretação dialógica de uma realidade da qual não me é possível separar nem no espaço, nem no tempo.

No caso mais estrito do Novo Ensino Secundário, dadas as suas particularidades, seja como preparação para o prosseguimento de estudos, seja como preparação para a vida activa, a racionalidade em que se inscreve é ainda mais específica, pois que os desafios que lhe são lançados não são já os mesmos que os lançados para os anos lectivos anteriores. Além disso, exige-se-lhe uma avaliação quantitativa rigorosa do «produto», de modo a conseguir uma «hierarquização» de conhecimentos, de capacidades e de competências. Para agravar esta situação o professor sente-se continuamente constrangido pelas expectativas dos encarregados de educação quanto ao sucesso da sua tarefa de construir as condições de possibilidade de colocação de todos ou quase todos os seus alunos no ensino superior.

A tentativa é a de compreender melhor as lógicas com que os docentes interpretam estes constrangimentos.

Reconheço antecipadamente a imensa dificuldade desta intenção pois os «produtos» decorrentes da actividade da escola não são passíveis de uma avaliação semelhante a qualquer outra avaliação de qualquer outra actividade no mundo de hoje. Esta realidade é muitíssimo mais complexa e a sua especificidade escapa a qualquer modelo único de análise. Assim, fica sempre muito por dizer qualquer que seja a multiplicidade de pontos de observação do objecto em causa.

Pretendeu-se desocultar um pouco mais esse mesmo objecto real: o que pensam os professores da Escola que foi possível construir até este momento, face às estratégias políticas e económicas da sociedade portuguesa,

nesta viragem do século, estratégias que são apresentadas como de modernização para integração plena na Comunidade Económica Europeia. Como se situam os professores face ao que lhes é pedido como finalidade última da sua função de educadores e face ao insucesso permanente que, igualmente, lhes é socialmente atribuído no contexto presente.

No que diz especificamente respeito a esta última vertente a investigação de campo situou-se em duas das escolas secundárias da zona onde trabalho: Escola Secundária Henrique Medina em Esposende e Escola Secundária Eça de Queirós na Póvoa de Varzim.

É evidente que só existe ciência do universal, mas a cientificidade das interpretações da educação vão-se construindo com os contributos dos olhares sobre os universos particulares. Este é o meu contributo.

Sistema educativo e construção da Escola

2. Materiais e métodos da investigação empírica

No terceiro momento, passei à análise da construção local da escola com um estudo de caso no âmbito dos docentes das duas escolas secundárias já referidas.

Para precisar o campo da minha investigação é necessário dizer, desde já, que nunca pensei poder concluir o que quer que fosse em termos de uma possível generalização posterior dos dados obtidos para o campo das escolas secundárias portuguesas. Conscienciosamente, admito que este trabalho se refere a um universo restrito: os docentes de duas escolas secundárias. A minha intenção original era a de obter uma maior compreensão do fenómeno em estudo e não o esgotar do assunto.

O inquérito procurou o estabelecimento de alguns factos com a ajuda de dados estatísticos. A observação directa objectiva seria, para mim, impossível. A obtenção de indicadores de construção de representações, de opiniões e de atitudes não se consegue facilmente de modo espontâneo. Para saber o que era ou não significativo para os docentes tinha que desencadear a sua explicitação. Através de um inquérito poderia obter alguma dessa informação de elementos do universo em análise que se disponibilizassem a colaborar. Era o único meio: solicitar a participação de todo o corpo docente das duas escolas secundárias.

É também uma objecção possível a constatação de que no inquérito só se obtém o que o inquirido pôde ou quis dizer nesse momento. A interpretação partiu da certeza dessa limitação. Procura desvelar o sentido menos manifesto no

que foi dito e no que foi omitido. A univocidade não é possível desde que se utiliza a linguagem verbal.

Deste modo, no meu trabalho de levantamento de dados, segui as etapas comuns:

- 1º- Formulei um projecto de perguntas de inquérito;
- 2º- Formulei um projecto de perguntas para entrevistas semi-estruturadas;
- 3º- Testei aquelas perguntas de partida de inquérito e das entrevistas junto de alguns docentes das escolas onde iria situar o meu estudo;
- 4º- Como verifiquei que algumas não eram tão claras e precisas como supunha, (pois que não eram compreendidas da mesma forma por todos), reformulei-as;
- 5º- Recomecei todo o processo de teste da compreensão;
- 6º- Considerei, após a repetição desta etapa, que podia elaborar o esquema do inquérito e o roteiro das entrevistas;
- 7º- Fiz chegar a todos os elementos do corpo docente das duas escolas um exemplar do inquérito dentro de um envelope fechado e endossado. Foi acompanhado de um texto em que explicava os meus objectivos e a que se destinavam as respostas que esperava obter. Juntei a cada carta um envelope para ser colocado o inquérito depois de respondido. Para a sua recuperação foi colocada um recipiente adequado nas respectivas salas de professores.

O tratamento dos inquéritos foi realizado. Fez-se análise de conteúdo para as respostas que não eram redutíveis a um enunciado estatístico.

As entrevistas semi-estruturadas tinham como objectivo precisar os modos de leitura da realidade da acção dos actores. Procurou-se tomar conhecimento mais alargado das dimensões e dos aspectos mais complexos desta problemática nas visões elaboradas pelos actores no terreno.

No caso das entrevistas tentei obter uma amostra significativa. Para isso, solicitei a colaboração de dois elementos de cada grupo disciplinar em cada escola. Um seria o delegado de grupo, apenas por estar determinado à partida e não ser da minha escolha pessoal. Se esse era um

dos efectivos mais antigos na escola o outro seria o docente mais jovem do mesmo grupo e vice-versa. Solicitei as entrevistas uma a uma sem seguir a ordem numérica do grupo. Procurei a naturalização do processo pois quase todos os docentes eram meus colegas há bastante tempo.

A exploração das entrevistas foi realizada com uma grelha de análise não muito precisa, porque considero que o discurso é também um momento em que decorre um processo de elaboração de significações. A análise de conteúdo foi realizada de modo a tentar conservar tudo o que era essencial. De seguida, procurei ordenar o que cada professor dissera a propósito de cada questão particular. Por último, procurei estabelecer as semelhanças e as diferenças que existiam entre os discursos.

O estabelecimento das categorias de análise não foi um procedimento fácil porque nunca o senti como neutro. Não poderia recorrer ao método da quantificação e, mesmo este, não seria neutro. Na minha perspectiva, estaria a interpretar a percentagem de referências a um assunto ou a percentagem de repetição de frases como sinónimos de pertinência. Tentei depois realizar uma análise vertical para verificar se existiam tipos ideais definíveis. Na análise horizontal, procurei o que haveria de comum sobre cada assunto nas diversas entrevistas.

Sistema Educativo e Construção da Escola

3. Educação - Ciências da Educação?

3.1. Razões para a realização deste percurso epistemológico.

A exigência de realizar uma leitura de alguns dos grandes textos de construção de cientificidade do campo onde se situaria o meu estudo interpretativo foi a minha tentativa de responder aos meus hábitos mais teóricos do que práticos de estudo de problemas. A suspeita existe, no que me diz respeito, em relação ao modo como procuramos conhecer a realidade, isto é, conhecer para intervir. Devido aos hábitos de estruturação do pensamento que adquirimos enquanto docentes, acabamos com o hábito de medir a veracidade das nossas conclusões pelo índice de eficácia do nosso modo de intervir na realidade sobre que queremos agir. Mesmo quando sabemos a absoluta impossibilidade de objectividade e de neutralidade acabamos produzindo discursos onde supomos que apresentamos análises imparciais.

A leitura das produções teóricas inscreveu-se na tentativa de adquirir a possibilidade de algum distanciamento e de melhor compreensão das estruturas epistemológicas que me permitiriam alguma segurança nas minhas interpretações.

De seguida, os problemas que se colocaram foram: a constatação da impossibilidade de esgotar essas leituras, de modo consequente, no espaço de tempo que tinha e a impossibilidade de adquirir qualquer segurança objectiva para a minha tarefa interpretativa, dada a diversidade de textos e a sua produção contínua, ainda com a agravante de considerar todas as perspectivas igualmente pertinentes.

Sistema educativo e construção da escola

3. Educação - Ciências da Educação.

3.2. Que paradigma de racionalidade para pensar a educação?

A Educação não é uma ciência, mas há uma Ciência da Educação. Que paradigma científico para um campo tão complexo e multidimensional como o da Educação? Hoje, fala-se de ciências da Educação e admite-se uma diversidade. A que princípio de objectividade obedecem?

Na perspectiva de Boaventura Sousa Santos «estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica» no qual, *«as ciências sociais terão de recusar todas as formas de positivismo lógico ou empírico ou de mecanicismo materialista ou idealista»*.⁽¹⁾

Embora reconhecendo as presentes limitações do modelo de racionalidade que presidiu à construção da ciência moderna, que se alargou às ciências sociais no século XIX e, depois, se constituiu como modelo global de toda a racionalidade científica, este ainda parece funcionar como horizonte de fundo da nossa arquitectura pensante, de um modo por nós insuspeitado, mesmo quando afirmamos tê-lo abandonado. Esta ideia ocorre-me porque toda a nossa reflexão sobre o real ainda tem como motor a vontade de conhecer para dominar, para intervir, para modificar, num optimismo ingénuo e confiante, numa perspectiva em que os fins justificam todos os esforços e meios de investigação. Ora, acontece que, nesse sentido, um modelo de causalidade científica é-nos como que indispensável à nossa razão lógica.

(1) SANTOS, Boaventura de Sousa, «Um Discurso sobre as Ciências» Ed.Afrontamento, Col. Histórias e Ideias/1, Porto, 1987, 2ªed.

Ainda medimos as nossas certezas pelo grau de eficácia da intervenção no real que delas decorre. Afirma-se o desinteresse do conhecimento científico, porque nos queremos convencer da imparcialidade das nossas conclusões. A racionalidade dominante dos discursos mais comuns sobre a Escola ainda estabelece um estatuto de cientificidade diferente para formas de pensar que não sejam as do raciocínio logico-instrumental da eficácia técnica. E quando não se reconhece a sua presença estruturante, ele ainda está implícito no carácter de certeza que se dá às análises e/ou conclusões, mesmo quando aparentemente são apresentadas como «impressões» mais ou menos fundamentadas. Visa-se ainda, na maioria dos casos, um conhecimento universal que formule leis ou procedimentos que traduzam ou possam criar estabilidades. Nesta linha, mais tarde ou mais cedo, tudo se tornaria cognoscível e, mais ou menos, previsível para o homem que dominasse o conhecimento científico. Este conhecimento que visamos é, embora não se confesse, utilitário e funcional, imbuído de um determinismo muito próprio do senso comum ou do positivismo.

Do mesmo modo que se espera ainda que os cientistas da natureza sejam cada vez mais eficazes na descodificação da complexidade da ordem cósmica, espera-se que os cientistas sociais, em geral, e os da educação, em particular, «descubram» as leis de funcionamento das sociedades e as do funcionamento dos homens. Isto para que, com a educação, se construa um homem perfectível numa sociedade em mudança, que se crê determinável. Ou, tão só que se minimize a crise da Escola, a crise da Universidade, etc... para que a estabilidade securizante se instale. São motivos profundamente éticos e finalistas os que nos impelem a desejar ainda para as ciências sociais um modelo tão «eficaz» como supomos ser (ou desejamos que seja?) o das ciências da natureza.

A crescente especialização das ciências da natureza visou a eficácia máxima no conhecimento cada vez mais detalhado e minucioso de cada parcela da realidade. Teria

que ser mesmo assim para a construção de explicações cada vez mais exaustivas.

Hoje apercebemo-nos que os problemas com que nos deparamos dependem de contextos tão vastos e/ou tão específicos que, quando começamos a reflectir mais profundamente, parece que, por vezes, abrangem a totalidade da sociedade como um todo indivisível, do mesmo modo que os problemas que desencadeamos na Natureza com a nossa acção produtiva e explorativa põem em causa o equilíbrio global da Terra. Só que, para cientificar, dividimos e fragmentamos essa mesma realidade em parcelas cada vez mais pequenas, mais especializadas e, logicamente, cada vez mais compartimentadas. Perdemos a noção de conjunto e, então, a desejada operacionalidade interdisciplinar já não funciona.

Quando passamos do objectivo de explicar para o de tentar compreender o todo, ou até, só uma das partes, aquela em que queremos intervir, encontramos algumas dificuldades. Estas radicariam, talvez, no nosso modo mais profundo de pensar o real em termos de racionalidade científica, o qual, quer o aceitemos conscientemente ou não, ainda poderia estar imbuído da rigidez mecânica do paradigma da lógica clássica ao nível das profundidades das nossas estruturas mentais. Isto poderia querer dizer que as nossas estruturas da inteligência, as quais se formam no jogo da vida, mas também ao longo da construção dos nossos conhecimentos académicos, independentemente da nossa vontade consciente, seriam profundamente tradicionais, isto é, obedeceriam, na sua busca constante de equilíbrio, a esquemas de pensar e de agir adquiridos muito anteriormente.

A tradição cultural que constrói cada ser humano fala no seu falar mas também fala, de modo indelével, no seu pensar sem que disso possa ter controle. Ela pré-existe à existência de cada um e é adquirida antes que cada indivíduo se assuma como sujeito.

Hoje afirmamos reconhecer que todo o conhecimento é representação de uma realidade para um sujeito que tomou esse algo como alvo da sua atenção intencional. Seja o que

optamos chamar conhecimento científico, seja o que determinamos chamar de opinião. De facto, todo o conhecimento é antes de tudo, radicalmente humano. Todo o conhecimento humano é, inevitavelmente, uma interpretação do que tomamos como realidade. Toda a interpretação é uma atribuição de significações. E temos plena consciência de que o que determinamos chamar de Ciência tem mudado de sentido desde o início da sua construção na História. Aquela realiza-se num jogo de integração num todo complexo de símbolos e signos.

Mas apesar de saber tudo isto o Homem na sua finitude irreversível continua a ambicionar uma verdade absoluta, (parece que cada vez mais!), à medida que mais radicais e de consequências imprevisíveis são as sucessivas mudanças.

Os cientistas aceitam, pelo menos tacitamente, a relativização constante de todos os dados, embora a esperança se mantenha a de sempre, ou seja, "descobrir" algo que seja, de facto, definitivo, que resolva claramente o problema.

D. Bohm e F.D. Peat afirmam que *«os novos pensamentos nascem em geral dos jogos da mente e a incapacidade de ver tal facto é, na realidade, um dos maiores obstáculos à criatividade.»*(1)

Embora os cientistas reconheçam os malefícios da hiper-especialização, as respostas que têm elaborado para os superar não surtem os efeitos desejados, até porque, a condição de possibilidade de prosseguirem as suas investigações cada vez mais específicas é a cada vez maior divisão dos campos de especialização. Na perspectiva epistemológica de B. de S. Santos *«a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sistemática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros.»*(2)

(1) BOHM, David e PEAR, F.D. «Ciência, Ordem e Criatividade», Ed. Grádiva, Col. Ciência Aberta, nº 34, Lisboa, 1989, p.7

(2) SANTOS, B.de S. Op.Cit. p.48

Sistema educativo e construção da escola

3. Educação - Ciências da Educação?

3.3. As estruturas metodológicas da investigação na construção científica pós-moderna.

Uma pluralidade metodológica e uma pluralidade de linguagens problematizadoras da realidade sem hierarquias pré-estabelecidas numa só ciência, seriam a consequência. Mas isso será possível e conciliável, mesmo no campo da educação? Muito dificilmente!

Na sua leitura da realidade da produção científica presente, B. S. Santos afirma que a superação da dicotomia entre ciências da natureza e ciências sociais acontece pela aproximação daquelas em direcção a estas. Para este paradigma emergente do conhecimento científico, B. S. Santos estabelece algumas características fulcrais, para além do fim da dicotomia e da fragmentação redutoras acima referidas. Serão elas o fim da dicotomia sujeito/objecto pelo fim da utopia do distanciamento do sujeito da investigação em relação ao objecto investigado e da impessoalidade do saber. O sujeito humano está inscrito no seu discurso científico como em todos os seus discursos. Nesta perspectiva, B. S. Santos reabilita o senso comum enquanto experiência sábia para a construção de novas racionalidades que não percam de vista a necessidade fundamental de todo o saber — o saber viver, a sagesa.

Nesta leitura, o que era tido, pelo discurso epistemológico sob a égide do paradigma anterior, como as causas de um défice de cientificidade das ditas ciências sociais e humanas, é visto agora como condição de possibilidade de um conhecimento que desvela a profundidade imanentemente complexa dessas mesmas realidades. Mesmo o discurso que se pretendia do rigor matemático e da univocidade inquestionável é agora considerado redutor da

realidade. A plurivocidade é considerada riqueza problematizadora construída com base em questionabilidades cada vez mais abrangentes, no sentido de diminuir os prejuízos da fragmentação dos saberes em compartimentos estanques.

Em particular no campo da educação, a objectividade nas previsibilidades é difícil. Neste campo, só se aprende eficazmente com os erros colectivamente reconhecidos como tal. Quando se abandona a perspectiva da visão racional cognitivo-instrumental da ciência e da técnica aborda-se a realidade educativa a partir de outras perspectivas e de outras racionalidades mais flexíveis e menos limitativas. Ultrapassa-se o que limita o pensar a uma única apropriação de mundo e encontra-se alguns modos mais inovadores de orientar as práticas de investigação. As práticas do pensar a educação e a escola as quais, no fundo, ainda transpiram toda a utopia da modernidade: a ideia de que o saber é, por si só, emancipador e a crença de que esta evidência se impõe, por si só, às mentes humanas. E porque se mantém esta ideia? De onde vem para se manter deste modo?

Do século XVIII e dos idealismo/optimismo gerados com as Luzes, cresceu a ideia da emergência de uma cientificidade para o conhecimento objectivo da realidade social pelo alargamento do paradigma epistemológico e de todos os processos metodológicos próprios das ciências da natureza, tidas como ciências eminentemente exactas, para os outros ramos do saber a constituir-se como tal.

A reflexão filosófica extraordinariamente rica deste tempo marca, ainda hoje, as grandes linhas de pensamento e a maioria das utopias. Mas isso não deve fazer-nos perder de vista a historicidade da mesma, perfeitamente integrada nas grandes ideologias geradas pela ascensão de uma nova classe social ao poder. Habermas diz-nos que *«as ideias de uma filosofia das luzes (Aufklärung) provêm do fundo das ilusões transmitidas historicamente. Também devemos compreender as acções duma filosofia das luzes como a tentativa de testar o limite do realizável no que concerne*

ao conteúdo utópico do património cultural nas circunstâncias dadas.»(1)

Ao longo do século XIX, o mundo ocidental cria que a civilização que construía se estava a aproximar de um conhecimento que alcançaria a verdade absoluta sobre a Natureza e que, mais tarde, seguir-se-ia a da sociedade. De tal modo que se poderia esperar a definição das condições materiais para construir a sociedade ideal. Esta ideia manter-se-ia como horizonte de fundo de alguma pesquisa? Mantém-se.

Desde o triunfo da ciência de Galileu sobre o Princípio de Autoridade da Igreja que os cientistas acreditavam que as pequenas parcelas de conhecimento científico que «descobriam», se podiam constituir como conhecimento absoluto, idêntico em intensidade, embora não em extensão, ao conhecimento divino, pois «a natureza está escrita em caracteres matemáticos»(Galileu), já não com a garantia da Autoridade do Verbo Divino, mas com a da Razão Humana Universal.

Os grandes construtores dos edifícios teóricos dominantes no campo das ciências sociais, assim o pensaram: Cômte, Durkheim, Spencer...

Cômte (1782-1857) partiu do princípio reconhecido como inquestionável na época, que o modelo de racionalidade matemático era universalmente válido por si próprio para servir de modo de estruturar toda a análise da realidade, como o teriam provado as ciências da natureza, pela sua aplicabilidade e pela evidência racional e experimental dos seus conteúdos científicos. A importância atribuída à racionalidade científica lógico-matemática, que desde Descartes se constituiu como "Mathesis Universalis", foi alargada na tentativa de construir uma explicação científica inequívoca da realidade social. Esta fundou a clara convicção cômteana quanto aos limites cognoscitivos inultrapassáveis dos modelos teológicos anteriores.

(1) HABERMAS, J., «Connaissance et Intérêt», Ed. Gallimard, Paris, pp.314-315.

A aplicação da racionalidade científica lógico-matemática ao domínio da realidade social com o fim de criar uma «*Física Social*» valeria por si mesmo. Esta «*Física Social*» garantiria o processo de construção do conhecimento científico total sobre a realidade social. Consequentemente, a previsibilidade desta tornaria possível a construção de todos os mecanismos necessários à evolução para a organização de uma sociedade perfeita em algum tempo próximo. Cômte desejava fundar uma ciência positiva da sociedade que permitisse ao Homem reorganizá-la segundo um sistema teórico científico. «*Entendo por física social a ciência que tem como projecto próprio o estudo dos fenómenos, considerados com o mesmo espírito que os fenómenos astronómicos, físicos, químicos e fisiológicos, isto é, como submetidos a leis naturais invariáveis, cuja descoberta é o objectivo especial das suas investigações.*»(1) Em 1839, a «*Física Social*» tomaria o nome de Sociologia, um sistema de pensamento em que toda a transformação da ordem social se pensou realizada cientificamente dado que se subordinaria a um esquema teórico prévio. Cômte, objectivamente, não determinou a especificidade do objecto, nem do método da Sociologia. Mas, na sua obra, tornou evidente a necessidade da Sociologia, enquanto ciência positiva, responder cientificamente à preocupação, também sua contemporânea, da urgência da produção educativa de todo o sujeito humano independentemente da sua origem social e da ordem religiosa para construção da sociedade do «estádio positivo». Daí que, o atraso da sociologia em relação às ciências naturais, dado que estaria ontologicamente fundamentado na evolução do intelecto humano e na evolução histórica da sociedade, era apenas um momento que antecedia aquele em que esta ciência social ocuparia o ponto mais alto da hierarquização epistemológica das Ciências.

(1) CÔMTE, A. «Opúsculos de Filosofia Social» Paris, p.199

O evolucionismo de C. Darwin, (1809-1882), destruiu o «fixismo» dominante e o ideal teológico da imutabilidade do Homem reinantes até ao século XIX. Transformou os quadros mentais de toda a racionalidade humana de um modo considerado impossível desde a Revolução Copernicana desencadeada pelas obras do monge polaco e do físico italiano. Com «*A Origem das Espécies*», destruiu-se um dos maiores dogmas de sustentação da imutabilidade da Razão Humana e todo o edifício de alguns discursos até aí considerados científicos.

Também se adquirem fundamentos materiais para a afirmação da inevitabilidade do progresso de formas mais simples para formas mais complexas de vida. Da vida biológica e social. Da ciência biológica para o modelo interpretativo da realidade social.

Para H. Spencer, (1820-1903), o progresso da realidade universal seria inevitável, isto é, aconteceria na realidade social do mesmo modo que acontece na natureza, pela selecção dos mais adaptados. O progresso social seria sempre do menos perfeito para o mais perfeito. Tanto para um como para outro, Darwin e Spencer, o progresso é inevitável, mas este estaria pré-determinado por natureza.

Marx, (1818-1883), tentou articular uma análise científica da sociedade do seu tempo com o seu projecto de criar os instrumentos teóricos necessários à sua transformação, no sentido da realização das grandes promessas da Revolução Francesa. Criticou outras teorias suas contemporâneas, denominando-as de utópicas à medida que construía nova utopia, como homem profundamente envolvido no processo histórico que o rodeava. Para Marx a evolução seria a lei natural de toda a realidade. Mas, ao contrário de A.Cômte que considerava a mudança unilinear e determinável, Marx pensou-a como multifactorial e dialéctica. O que se tornava absolutamente necessário então era a explicação das suas contradições para se compreender como funcionava o motor da História. Na análise da sociedade, Marx introduz a noção de estrutura e a exigência do pensamento abordar a sociedade em termos de influências

determinantes entre infra e superestruturas, em termos de transformações macro-sociais. Produziu uma série de conceitos, hoje indispensáveis para pensar cientificamente a realidade social, tais como, modo de produção, forças produtivas e relações de produção, capital e mais-valia, etc... Formulou uma teoria interpretativa da História das sociedades, o materialismo histórico, o qual, obra do seu tempo e do distanciamento crítico ensaiado pelo seu autor, se mantém radical na sua análise, mas determinista na sua interpretação evolucionista da sociedade.

Aquele que é considerado o fundador do método de investigação em sociologia, Durkheim (1858-1917), na sua obra *«Regras do Método Científico»* considerava possível pensar os acontecimentos sociais como fenómenos, objectos ou coisas. Só se tomaria como conteúdo científico o que fosse rigorosamente observável e quantificável. A Sociologia, *«para ser uma ciência como as outras»* deveria cingir-se a uma pesquisa rigorosa das causas dos factos sociais. Durkheim procurou demonstrar a possibilidade de estudar a complexidade dos factos sociais na sua complexidade, sem reducionismos. No seu esforço de cientificação ou de construção de positividade dos discursos reduz, necessariamente, a complexidade do real. Parece inevitável.

A divisão das ciências naturais como explicativas e das ciências sociais como compreensivas teve origem mais teoricamente evidente nas reflexões de Dilthey - ciências nomotéticas/ciências ideográficas - partindo do fosso ontológico considerado insuperável entre a especificidade da conduta humana e os processos naturais.

Max Weber, (1864-1920), considerou que a compreensão da realidade social se poderia fazer através de conceitos objectivos elaborados previamente, como, por exemplo, os ideais-tipos que tornariam compreensíveis todas as condutas sociais. A sociologia da Max Weber ainda foi influenciada pelo modelo positivista, mas participa já do espírito do período da crítica e do debate. Do mesmo modo que Comte, Durkheim ou Marx Weber também foram para além da

«inventariação/explicação» e teorização dos tais «factos positivos» que constituiriam o corpo objectivo de uma verdadeira ciência objectiva e entraram, como todas as ciências sociais afinal, na exploração dos processos sociais que se poderiam constituir como meios de transformação para a sociedade do seu tempo e para o futuro. Na perspectiva de Max Weber as ciências sociais teriam um estatuto epistemológico próprio, devido às particularidades dos seus objectos mas também da racionalidade questionante do sujeito que elabora o conhecimento. A sua leitura da evolução da sociedade como «racionalização» e burocratização progressivas, com vista à máxima eficácia económica, objectivo considerado como último e permanente do sistema que analisa, levam-no a conceber um possível desembocar deste processo numa inevitável destruição dos sistemas de significação e, consequentemente, numa impossibilidade de fundamentar racionalmente os novos valores em que assentaria uma nova estrutura social. Esta interpretação impede-o de propor qualquer utopia radicalmente transformadora como possível. De facto, na sua perspectiva, o futuro seria a reprodução do mesmo. Na sua interpretação, são a fé e o interesse do Homem que dão valor e sentido àquilo que o não tem. A vida humana, para Max Weber, está completamente privada de sentido porque não existem ordem, unidade ou relação de fenómenos melhores em detrimento de outros. Seria a cultura que atribuiria dignidade a uns mais do que a outros mas isso era perfeitamente aleatório. Há uma irracionalidade originária e inultrapassável na vida, conclui. É o diagnóstico weberiano da sociedade industrial e da sua racionalização como *«desencantamento do mundo»*.

Se o século XIX foi o tempo dos grandes entusiasmos e das grandes utopias, as quais surgiram e difundiram-se, particularmente, a partir das leituras e das reflexões de Rousseau, é também o século de um optimismo positivista, quanto à educação e à perfectibilidade do Homem. Estas utopias marcariam ainda claramente algumas teorias sociológicas de que falei anteriormente. Uma das

características das ciências sociais da Modernidade resultaria efectivamente da confusão do campo de construção do conhecimento da realidade social com o campo da prescrição de modos de transformação da sociedade. O que não quer dizer que não fosse essa também uma das suas intenções.

Michael Foucault comentou o estatuto de cientificidade destas teorias sociológicas. Considerou que lhes era atribuído pela convicção positivista de que o discurso científico descrevia a realidade natural ou social, passada, contemporânea ou futura, e nada mais do que isso, como a empiria o comprovaria. Ou, de outro modo, era-lhes atribuído por uma crença de tipo escatológico, pois que o futuro em construção confirmaria a verdade da teoria anteriormente constituída sobre a realidade social nesse presente e para um futuro vindouro. Foucault considerou estas crenças como *«arqueologicamente indissociáveis»* da redutora *«ingenuidade pré-crítica»*. Pressuporiam a possibilidade de separar a marca do Homem daquilo que ele produz, pressuporiam a impessoalidade do saber. Para M.Foucault cada ciência surge quando a realidade e o Homem se colocam problemas. Já Marx afirmara que a humanidade só coloca a si mesma os problemas que pode resolver. Assim, se a emergência de cada ciência é historicamente situada, pensar os seus conteúdos como produtos a-históricos surge, evidentemente, como *«ingenuidade pré-crítica»*. Para M. Foucault, as ciências humanas relacionam-se entre si e implicam todas as outras, pela sua especificidade, pela sua dependência interdisciplinar, pela precariedade dos seus enunciados e *«pela sua perigosa familiaridade com a filosofia, o seu apoio mal definido noutros domínios do saber (...) pela complexidade da configuração epistemológica (...)»*(1)

(1) FOUCAULT, M., *«As Palavras e as Coisas»*, Portuária Editora, Col.Problemas, nº23, Lisboa, pp. 452-453.

Mas as críticas mais radicais àqueles fundamentos de certezas inquestionáveis vieram, não de sociólogos mas de pensamentos marginais que os antecederam: Nietzsche e Freud. Para Nietzsche, é o "desejo de segurança" do homem seu contemporâneo que produz a "vontade de Verdade", isto é, a vontade que exista uma ordem verdadeira no Mundo que seja cognoscível ao homem. A sua lucidez foi tal que afirmou que todas as construções de saber, dos valores aos costumes, da ciência à metafísica ou à religião, são tidos como verdades apenas para o homem comum poder esconder a insuportável evidência do devir contínuo da realidade, da imprevisibilidade caótica do acontecer, da irracionalidade profunda de todas as coisas.

A Ciência teria um valor de indispensável sobrevivência. Não existem factos científicos absolutos; apenas existem interpretações, porque não se podem constatar factos. O homem apenas "constata" interpretações. Por isso, o mundo é *"um texto misterioso ainda não decifrado"*. Nietzsche tornaria muito clara a vontade de domínio que transpira de toda a vontade de conhecer do homem. Para Nietzsche, este conhecimento implica sempre uma avaliação e uma atribuição de utilidade. Por isso, ele foi pensado como o resultado da expressão da vontade de poder.

Foi nos finais dos anos sessenta que a análise da realidade histórica concreta forçou à perda de alguns daqueles pressupostos ou que se criaram e reuniram as condições para que alguns homens questionassem os pressupostos do pensamento dominante. Apareceu então uma crítica mais radical do paradigma positivista no campo das ciências sociais, lançada pelo falhanço das próprias previsões mais gerais. A radicalidade das críticas foi ao extremo de supor a impossibilidade de cientificação num cepticismo característico de todas as épocas de crise de paradigmas científicos e/ou sociais.

A crítica ao modelo positivista e a ligação às grandes promessas das Luzes foi característica da Escola de Frankfurt na visão crua do irracionalismo do mundo contemporâneo. Outras correntes críticas partiram de uma

reflexão epistemológica sobre as ciências naturais e concluíram pela especificidade do campo da cientificidade do social, como, por exemplo, a corrente dialéctica ou construtivista com, entre outros, Jean Piaget(1). A sua teorização pendeu para o polo das ciências naturais, devido ao desenvolvimento experimental da psicologia a qual implementou fortemente com os seus trabalhos que levariam à constituição da Psicologia Genética.

Jürgen Habermas(2) distinguiu a racionalidade instrumental e racionalidade comunicacional, ligada a outras formas de legitimação de saberes considerados igualmente objectivos. Bourdieu(3) especificou o que deveria ser o trabalho científico dos sociólogos para uma sociologia reflexiva. É detectável a grande influência exercida pelas reflexões epistemológicas de Gaston Bachelard, principalmente neste último, cujo pólo para que tendeu foi, claramente, o do paradigma das ciências sociais.

Na perspectiva de Thomas Khun a situação das ciências sociais suas contemporâneas é de «atraso» de constituição em relação às ciências naturais pelo carácter pré-paradigmático daquelas, ou seja, pela ausência de consenso paradigmático. Um paradigma implica uma forma determinada de olhar o mundo que se quer conhecer que é aceite por uma comunidade de racionalidades científicas numa determinada época.

Na análise de M. Foucault esta situação é interpretada de um modo diferente. Para ele, o que aconteceu foi o recuo do domínio da «*mathesis universalis*» sobre a racionalidade dos cientistas, enquanto paradigma científico único da Modernidade, que permitiu a construção de verdadeiras

(1)PIAGET, Jean, «Tendances Principales de la Recherche dans les Sciences Sociales et Humaines* Partie 1:Sciences Sociales- La situation des Sciences de l'Homme dans le système des Sciences», (1970).

(2) HABERMAS, Jürgen, «Erkenntnis und Interesse», (1971)

(3)BOURDIEU, P., «Le Métier de Sociologue», (1968), com Chamboredon e Passeron.[«(...)é preciso construir o objecto; é preciso pôr em causa os objectos pré-construídos») citado em BOURDIEU, P., «O Poder Simbólico», Difusão Editorial, Col. Memória e Sociedade, Lisboa, 1989, p.21.

e autênticas ciências do Homem e das sociedades e não o avanço da matematização e do raciocínio positivista sobre o real social. Quanto à inexistência de consenso paradigmático, a ideia de M.Foucault é a de que as ciências humanas, efectivamente, se servem de modelos de cientificação que permitem agrupar fenómenos como objectos para a construção de um saber possível, num dado momento da história do Homem, no seu relacionamento com o todo envolvente. É a objectividade construída. É a objectividade possível. É um «*olhar situado e interessado*», como diria Habermas.

«*É assim que todas as ciências humanas se entrecruzam e podem sempre interpretar-se umas às outras, que as suas fronteiras se apagam (...)*»(1) E esta situação não é entendida como um défice. Antes pelo contrário. A escolha do critério formal e do modelo fundamental a que submeteríamos a problematização da parcela do real que pretendêssemos «cientificar» determinaria o que se construiria: psicologia, sociologia, linguística ou, porventura, ciências da educação.

Para M.Foucault também esta sobreposição (ou diálogo?) de vários modelos na constituição dos discursos nas ciências sociais e humanas não deve ser entendida como um defeito do método. Os métodos que elas aplicam ao seu objecto de estudo são historicamente construídos do mesmo modo que o são os métodos e as escolhas dos objectos de todas as ciências. Não há qualquer forma de se desligar da sua historicidade. «*Todo o conhecimento se enraíza numa vida, numa sociedade, numa linguagem que tem uma história; (...)*»(2) Reconhecida esta inevitabilidade há que trabalhar na cientificidade possível.

Habermas estabeleceu a conexão entre o conhecimento, qualquer que ele seja, e o interesse em que radica a razão cognoscente que o constrói. Deste modo, qualquer ilusão de objectividade pura ou de transparência da razão a si própria foi posta em causa.

(1) FOUCAULT, M., Op.Cit., p.465

(2) Ibidem, p.484

«Isto significa que os interesses comandam o conhecimento, determinam a objectividade da validade dos enunciados e são eles mesmos racionalizados, de modo que o sentido do conhecimento e, para além disso também o critério da sua autonomia, não podem, de modo algum, ser elucidados sem uma reflexão sobre a sua conexão com o interesse.»⁽¹⁾ E essa reflexão deve ser radical e não ética, isto é, deve visar a compreensão do que não é evidente à razão que problematiza os seus interesses cognoscentes.

Prigogine falava da emergente inteligibilidade da natureza através de instrumentos cognitivos típicos das ciências sociais e das disciplinas argumentativas, como se, de novo se atribuísse à natureza um comportamento humano, uma inteligência imprevisível ou, pelo menos, suficientemente flexível para inventar processos insuspeitados de auto-organização.

Há um sentir da necessidade de se produzir conhecimento científico mais amplo e mais abrangente. Esta tarefa realiza-se, hoje, pelo menos na racionalidade científica emergente, não mais na ilusão de encontrar a objectividade indiscutível, mas um acordo de objectividade possível, numa racionalidade comunicacional.

As Ciências Sociais não podem assegurar qualquer previsibilidade nos quadros do modelo da racionalidade moderna clássica. Nem as ciências ditas exactas o fazem para os fenómenos que estudam. O que se pretende nas construções teóricas das ciências sociais é a produção objectiva de uma visão mais global que dê um sentido interpretativo mais clarificador à fragmentação angustiante em que se sente que se situa o conhecimento da realidade social em contínua mudança.

Mas, no fundo, quando se abandona a produção teórica «pura» o que se pretende é uma resposta científica que nos dê uma resposta certa para a angústia da consciência da inexistência da resposta certa?

⁽¹⁾HABERMAS, Op.Cit., p.320

B. S. Santos afirma que «devido a um desequilíbrio, criado pela ciência moderna entre a capacidade de acção, que é cada vez maior, e a capacidade de previsão, que é cada vez menor, o futuro é hoje para nós, (...) simultaneamente mais próximo e mais imprescrutável.»⁽¹⁾ Mais imprescrutável ainda porque estamos totalmente mergulhados no centro do redemoinho vertiginoso e a distanciação é demasiado difícil. O redemoinho é vertiginoso ao nível das transformações técnicas e produtivas mas, ao nível da condição de construção do humano, nada de absolutamente seguro parece que somos capazes de construir, exactamente quando continuamos a desejá-lo. Ou a desejá-lo tanto quanto o sabemos impossível?

(1) SANTOS, B.S., «Pela Mão de Alice o social e o político na pós modernidade» Ed. Afrontamento, Col.Biblioteca das Ciências do Homem, nº18, Porto, 1994, p.42.

Sistema educativo e construção da escola

3. Educação - Ciências da Educação?

3.4. O tempo na construção dos discursos científicos sobre Educação.

Tal como com a sociologia e com outras ciências sociais a construção da actual concepção da cientificidade dos discursos sobre a educação não aconteceu linearmente, nem pacificamente, pois, como todos os campos do saber, construiu-se contextualizada no espaço e no tempo históricos. E, como na reflexão epistemológica das outras ciências, a apropriação da multiplicidade e arritmia dessa construção no campo da educação não aconteceu nem imediatamente nem claramente, como se irrompesse da luz de uma razão que conhece para além de si mesma. Nada acontece ou nasce do nada e o acaso é também um dos polos do jogo que se joga ao construir interpretações do que tomamos como real.

No que diz respeito à Educação, o pensamento analítico ter-se-á iniciado com a reflexão filosófica sobre a pedagogia, com raízes na Antiguidade Clássica. Nesta altura, a capacidade de ensinar era concebida como qualidade intrínseca ao sujeito que ensina. Por isso mesmo, supõe-se, não foi problematizada. Sócrates afirmava que se podiam transmitir saberes instrumentais mas não a virtude. Esta não era ensinável. Era aquisição individual embora não necessariamente solitária. Mesmo assim a caminhada para o saber teria que ser realizada em diálogo de razões que se encontravam em sintonia quanto ao objectivo a alcançar. Para Platão, o essencial do saber existia em cada sujeito adormecido ou esquecido. O que seria necessário era libertar a alma do domínio da empiricidade para que ela «caminhasse» na ascense racional às Ideias, a qual não era fácil e decorria em etapas de saberes propedêuticos e cada

vez mais complexos até à pura sabedoria contemplativa. Parece que esta ideia ainda enforma grande parte dos pressupostos inconscientes quando se pensa a educação. Para Aristóteles os saberes físicos e metafísicos podiam ser ensinados e eram sistematizáveis em grupos afins, para serem leccionados numa ordem pré-determinada.

Nas Escolas e nas Universidades Medievais o saber verdadeiro era considerado como saber divino, logo necessariamente transcendente à maioria dos homens. O que estava escrito poderia ser adquirido por aqueles que fizessem o esforço de ascese intelectual e de múltiplas renúncias e que gozassem da oportunidade de comunhão espiritual com alguns dos grandes mestres. Por tudo isto, os que aspiravam ao saber ou que supunham que o detinham organizavam-se em comunidades. Nesta época, o ensino foi exercido predominantemente de forma oral. A escolástica teria uma concepção pedagógica implícita nos saberes que transmitia e que considerava como propedêuticos à teologia, ao direito e à medicina. Na perspectiva de G. Lerbet: *«Pode-se também reconhecer a existência de uma pedagogia implícita no esforço de construção de uma totalidade institucional estruturada.»*(1) Lerbet, fundamentou esta sua ideia nas investigações sobre os métodos de transmissão dos diferentes saberes e nas investigações sobre a organização da instituição realizada por E. Durkheim. Considerou, no entanto, que, naquela altura, não existia qualquer reflexão pedagógica particularizada, dada a aceitação da inquestionabilidade do método de exposição oral e do de disputa verbal entre mestre e aprendiz.

Com a difusão dos colégios, principalmente os de organização jesuítica, um leque maior de conhecimentos eram ensinados. Alargou-se, também, o campo dos saberes ensinados porque estes não se reduziam àqueles que se tomavam como decorrentes de origem divina.

(1) LERBET, G. «L'Archeo-Pedagogie-Essai d'analyse structuraliste de la genèse du concept pédagogique», *Revue Française de Pédagogie*, n°52, 1980, p.7.

Na perspectiva de Lerbet, não se pode falar ainda de uma pedagogia jesuítica. Toda a relação educativa era uma relação de hierarquia pré-determinada e inalterável porque, supostamente, ela reproduzia as hierarquias da realidade imutável. Os jesuítas não se terão apercebido das diferenças de mentalidade entre a criança e o adulto. Para eles, a verdadeira sabedoria permanecia transcendente ao Homem porque não lhe era reconhecida capacidade de alcançar a essência do todo.

Lerbet subscreve a perspectiva de E. Durkheim no que diz respeito ao nascimento da pedagogia no Renascimento, mas considera as reflexões desta época ainda pré-científicas, pois ainda não existia uma clara separação entre Pedagogia e Didáctica. Para Lerbet o mais significativo e determinante nesta época foi a nova postura do homem face ao saber. *«Foi necessário que o homem reconhecesse a sua possibilidade de acesso ao saber para que ele se debruçasse sobre as modalidades de um encaminhamento cognitivo.»* (1) Lerbet, considera a obra *«De Anima et Vita»* de J. L. Vivés de 1538, o primeiro tratado completo sobre o ensino. Esta refere-se aos problemas concretos do ensino da criança, aos do estudante e aos da transmissão de conhecimentos; depois, disserta sobre a psicologia do aluno. Por isso tudo, ele considera-o o fundador da didáctica. Acrescenta que foi a obra de Montaigne, a qual contém um pensamento autenticamente pedagógico, a lançar as primeiras ideias básicas, embora a considere, igualmente, ainda num estágio pré-científico devido à pobreza metodológica da psicologia do seu tempo (limitava-se à introspecção) e da sua pedagogia.

Admite-se que a didáctica se constituiu como disciplina de saber nos países onde a Reforma triunfou, pela nova ligação à aquisição do saber necessário a todo o homem, mas a pedagogia existia ainda aí apenas de um modo implícito.

(1) LERBET, Op.Cit., p.10

Acontecia que se pressupunha que eram os textos sagrados que permitiriam o acesso ao verdadeiro saber. Mas, este não era mais tido como intangível e o diálogo sobre esse mesmo saber era considerado possível. Ao longo de todo este tempo, existiu um certo consenso quanto à necessidade de criar uma intersubjectividade nas situações que desencadeiam as trajectórias pessoais de acesso ao Saber Divino e aos saberes profanos.

Jean-Jacques Rousseau, levantou o problema sob uma nova perspectiva: a influência prejudicial da sociedade sobre o indivíduo que, por natureza, seria bom. As suas reflexões teóricas sobre as características em que se devia basear a educação para a construção de homens e sociedade racionais esboçam uma crítica à sociedade do seu tempo e à afirmação da necessidade de uma educação determinada por outros ideais exteriores ao sujeito humano.

A concepção pedagógica fundada sobre a escuta das necessidades do desenvolvimento da criança ao reconhecer a diferença entre o pensamento da criança e do adulto, poderá ter partido da leitura das suas reflexões. Não podemos, na perspectiva de Lerbet, separar Rousseau do campo das reflexões pré-científicas porque o seu pensamento reflexivo não se exerceu independentemente das suas concepções ideológicas e teológicas, mas nele estão contidas todas as premissas das ciências humanas no campo educativo.

As primeiras tentativas de construir um discurso científico sobre o homem como ser educável decorreram da onda de exigência de evidente positividade para este campo do real em transformação, na sequência da construção das primeiras leituras científicas da sociedade.

Se é verdade que as ciências nascem quando a humanidade considera determinada parcela da realidade como um problema, então, de facto, anteriormente a educação não foi problematizada. A educação seria tida como a transmissão de um saber verdadeiro e de um conjunto de normas de acção e valores; como um valor em si mesma. Logo, não pareciam existir razões para a pensar num sentido crítico. A capacidade de transmitir saber seria

naturalmente inerente a alguns e não a outros homens, como todas as restantes capacidades de alguns tidos como mais dotados ou inspirados «pela luz divina», ou pela «luz da Razão».

A visão positivista dos saberes implicava uma concepção diferente já que se entendia que os saberes positivos eram transmissíveis, exactamente porque o eram, isto é, diziam a realidade de facto; assim, também seria possível aprender a ensinar através da aquisição de saberes pedagógicos rigorosos. Esta foi uma posição ambígua pois, ao mesmo tempo, considerava-se que o acto pedagógico exigia competências apropriadas para o desenvolvimento de um tipo de relação específica, a relação professor-aluno, competências essas que não eram consideradas totalmente como adquiríveis no campo dos saberes positivos.

A concepção socio-institucional de pedagogia, como o próprio classificativo indica, concebe a relação professor-aluno como determinada socialmente, garantida pela instituição estatal. Por isso, também não se colocou ao homem, nessa altura, a necessidade de questioná-la.

A ilusão de que é possível trabalhar cientificamente as realidades educativas como as realidades da física clássica foi uma ilusão positivista. Iniciou-se em França nos finais do século XIX, por razões históricas muito particulares, decorrentes das condições que este Estado já garantira à educação e dos objectivos do poder político.

Tal como as grandes dicotomias que permitiram à ciência moderna constituir-se em oposição à opinião e à metafísica, também os discursos que se pretendiam de cientificação da educação constituíram-se com base em dicotomias: teoria e prática, meios e fins, etc... Não se sabia exactamente como a ciência da educação era uma ciência mas afirmava-se que o era pela sua aplicabilidade, pela concepção de prática positiva e consequentes normas de acção.

Nanine Charbonnel situa nos anos oitenta, nas produções teóricas de Henri Marion, a afirmação da existência clara de uma verdadeira ciência da Educação -a

Pedagogia - embora ele também considerasse que esta podia ser cultivada como uma arte, quando perseguisse apenas objectivos práticos. Como uma ciência, considerou H. Marion, a pedagogia acontece enquanto estudo metódico, em busca de regras gerais, dedutíveis da Psicologia, que permitem alguma previsibilidade para a acção educativa. O estabelecimento de regras infalíveis foi por ele considerado impossível devido às especificidades do seu objecto de estudo - o ser humano. Constituir-se-ia também como uma ciência moral sempre que procurasse determinar, para o seu objecto particular, os fins últimos da sua acção enquanto transmissão de saber. Sublinhe-se a admissão como lógica própria, de toda esta ambiguidade naquilo que, na altura, se concebia como discurso científico sobre a Educação.

Outro momento considerado decisivo por Charbonnel: Gabriel Compayré, nos seus dois artigos: «*Pourquoi on enseigne et comment on doit enseigner la psychologie à l'École normale primaire*» (1886) e «*Pédagogie*» na Grande Encyclopédie (1898), considerava que o método próprio para a ciência da educação devia ter o rigor das ciências da natureza e, enquanto corpo teórico, devia recorrer às ciências afins: biologia, psicologia, sociologia e lógica; como ciência prática ela decorreria da aplicação prática à realidade observável das leis gerais da psicologia, sob controle da experiência. A Psicologia surgia com uma imagem de eficácia e positividade que decorria da própria necessidade que o Homem ocidental tinha de escapar de vez ao auto-desconhecimento para construir uma sociedade previsível.

Foram os avanços da psicologia nos anos oitenta que sustentaram toda esta confiança na cientificação da educação. A psicologia dos anos oitenta era tida como ciência positiva, como conhecimento objectivo do comportamento e do funcionamento mental.

A relação da psicologia, tida como ciência do Homem à pedagogia, tida como ciência da educação é de aplicação. Hoje, em alguns discursos, ainda se considera esta

aplicação como a de utilização de um instrumento técnico a um objecto neutro. Era entendida sob a égide de uma racionalidade redutora, cognitivo-instrumental dado que a psicologia seria a causa directa das prescrições da pedagogia científica e ainda se constituiria como fonte de legitimação desta. Subjacente a esta concepção encontra-se uma antropologia igualmente positivista que crê na existência de uma natureza universal do Homem, ou pelo menos, na possibilidade de universalizar uma natureza pretendida através da aplicação prática de normas pedagógicas decorrentes das leis gerais da Psicologia.

A Psicologia, nos finais do século XIX, procurava conseguir todo o rigor atribuído às ciências da natureza que lhe serviam de modelo, para garantir o seu reconhecimento no edifício instituído das Ciências. Postulava a existência de uma natureza humana dada, por isso mesmo igualmente cognoscível, garantida pela crença na unidade de toda a Natureza e a posse de um corpo teórico cujo modelo seria necessariamente o da objectividade lógico-matemática, «Mathesis Universalis».

Hoje considera-se que, nessa altura, ainda não existia uma clara separação entre psicologia científica e psicologia metafísica. Daí que, a concepção de natureza humana estivesse sempre trespassada de conceitos ontológicos de uma natureza humana educável e perfectível. N. Charbonnel comenta: *«Eles "vêem" certamente a natureza humana tal como eles a descrevem. Mas eles descrevem-na tal como eles a desejam.»*(1)

As primeiras tentativas de cientificação da Pedagogia vêm de pedagogos, embora estes façam da psicologia a legitimação das suas teses. Por seu lado, a psicologia desenvolveu-se, entretanto, como resultado da experimentação decorrente da aplicação directa dos seus conceitos aos fenómenos que pretendia explicar e como interpretação dos problemas que a prática sempre levanta.

(1) CHARBONNEL, Nanine, *«Pour une critique de la raison éducative»*, Ed. Peter Lang Série «Pédagogie: histoire et Pensée», Berna 1988, p.48.

Procurando responder aos problemas detectados na Escola começou a surgir uma psicologia da educação que visava mais o estudo dos casos particulares, lá onde a regra universal falha.

No momento em que se constatou ou reconheceu a impossibilidade da psicologia observar objectivamente qualquer suposta natureza humana universal, quando observa sujeitos individuais que desempenham sempre comportamentos pessoais, começaram a surgir tentativas de cientificação dos casos particulares e de uma explicação científica para a diversidade de comportamentos: a «psicologia dos carácteres», a «psicologia diferencial», a «psicologia da criança», a «psicologia dos tipos» ..., etc... procuravam um conhecimento cada vez mais objectivo do que abalaria a aparente "normalidade".

A psicologia da educação procurou então, nesta situação, estabelecer as leis específicas, rigorosas e resultantes de uma observação/experimentação considerada inquestionável da realidade da criança. Aceitara-se definitivamente que os processos mentais da criança não são os mesmos que os dos adultos. A aplicação de um modelo de método experimental funcionava à base da realização de testes métricos.

Em 1890, J. Mc. Cattell introduziu a noção de teste mental e construiu-os destinados a determinar objectivamente a fisionomia mental dos indivíduos. Stanley-Hall iniciou na América, pouco depois, o estudo da criança e do adolescente, como objectos de estudo particulares. Em França, em 1905, Binet constrói a sua escala métrica da inteligência. Concluimos que tanto para os psicólogos como para os teorizadores da pedagogia reinava uma confiança absoluta nos resultados do método científico experimental da Psicologia aplicado à Educação. A psicologia, a partir desta altura, limitar-se-ia ao estudo dos factos quantificáveis para daí retirar as ilações lógicas para a pedagogia, a qual a partir daí poderia ser finalmente eficaz. Charbonnel classifica de paradoxal a situação de ser um sociólogo a clamar: «O Rei vai nu!» contra a ilusão

de cientificidade positiva da pedagogia. Não numa crítica ao seu positivismo, muito pelo contrário, mas à ausência de positividade nos seus discursos. Mas o próprio processo histórico de construção dos saberes humanos mostra que as críticas mais mordazes, mas também mais clarividentes, vêm do exterior ao próprio edifício particular constituído, porque é da lógica do pensamento sistemático auto-reforçar-se continuamente.

Em 1902, na *Lição Inaugural* Durkheim afirmava que seria à Sociologia que caberia determinar os fins para a Educação e não à Filosofia, à Religião ou ao Estado. Ao apresentar a Sociologia como Ciência dos fins atribuiu-lhe um papel eminentemente político, porque os fins não são do domínio da realidade observável, mesmo que anteriormente não o tivesse admitido. Ao atribuir à Sociologia o papel de determinação dos fins em Educação e, consequentemente, de concepção dos desvios das práticas reais em relação a esses fins pré-determinados caiu no mesmo desvio positivista de confusão de papéis científicos com as dimensões políticas teleológicas. A sua análise social revelou-lhe a existência incontornável de um todo social que exerceria um tipo de constrangimento sobre o indivíduo, o qual apesar de exterior foi considerado por Durkheim, totalmente condicionante (paradigma determinista). O modo global e mecânico como, para Durkheim, se exerce este condicionamento só poderia ser clarificado objectivamente pela Sociologia, porque, na sua perspectiva, para ser coerente, só ela descodificaria o modo como o constrangimento exterior passa a interior e passa a funcionar como institucionalizado nas práticas individuais e colectivas. Desta leitura resulta, logicamente, o papel de subordinação da psicologia, como ciência dos meios, para atingir fins que lhe são exteriores, fins (políticos) de reorganização da sociedade segundo um modelo supostamente científico, determinado pela Sociologia.

No seu artigo "Pedagogia", no *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* de Buisson em 1911, Durkheim afirmou explicitamente que a Pedagogia não existia como ciência da

educação e procurou estabelecer o verdadeiro estatuto epistemológico para este campo do saber. Inequivocamente, só a ciência, como estudo dos factos objectiváveis em teorias de conjunto, descritivas e/ou explicativas, poderia não cair em especulações metafísicas. Considerou, como seria de esperar de um sociólogo, muito importante construir uma verdadeira cientificação da educação, mas apenas pelo estudo da educação enquanto «a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão preparadas para a vida social»(1) e não de qualquer princípio ideal ou pressuposto moral, que desvirtuem a investigação. A educação visaria antes de tudo uma preparação para a sociedade.

No seu artigo «Educação», Durkheim afirmou que *«cada sociedade, considerada num momento determinado do seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos como uma força geralmente irresistível.»*(2) Estes sistemas mudariam e transformar-se-iam de acordo com os processos de transformação sociais de modo não linear. Então, deveríamos questionar a legitimidade dessa força determinística. Mas isso não foi pensado nestes termos. Ou melhor, esta força foi considerada legítima tendo em consideração a necessidade de levar todo o processo em direcção a um fim pré-determinado que lhe é exterior.

A sociologia durkheimiana ao considerar-se, em última instância, como ciência dos fins, os quais são necessariamente políticos, empurra a sociologia da educação igualmente no mesmo sentido, não lhe reconhecendo estatuto diferenciado. Neste caso, a sociologia da educação apoiaria o processo em curso e tenderia a legitimá-lo cientificamente ou acabaria criticando-o e distanciando-se dele. Neste último caso, assumir-se-ia como possibilidade efectiva de discurso demolidor.

(1) e (2) DURKHEIM, E., art. Educação in N.Charbonnel, «Pour une critique de la raison éducative», Ed. Peter Lang Série «Pédagogie: histoire et Pensée», Berna 1988,p.48

A opção de Durkheim inscreveu-se claramente nos discursos legitimadores das grandes promessas da Modernidade, como uma contribuição para uma construção da comunidade dos homens como cidadãos. Competiria à Educação assegurar a realização das condições de instauração da igualdade entre os cidadãos.

Manteve as relações de dependência da Pedagogia, em relação ao discurso esclarecedor da Sociologia, o qual construiria a matriz teórica cognitiva aplicável depois sobre o seu campo de trabalho. O pedagogo é considerado, antes de tudo, um agente social. *«A pedagogia é uma teoria prática deste género. Ela não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas ela reflecte sobre eles com o fim de fornecer à actividade do educador as ideias que o dirigem.»*(1) Durkheim definiu o que deveria ser entendido como conceito de educação para a construção da ciência da educação e do que deveria tratar a pedagogia, de um modo aparentemente inequívoco. O mesmo não aconteceu com pensadores seus contemporâneos. Nem sempre a separação existiu entre o pensamento científico e o apologético ou metafísico. Mas também Durkheim não deixou de fazer metafísica ao longo da construção do seu discurso teórico sobre a Educação. Por exemplo, ao considerar que a educação, enquanto processo, tem que passar pela situação colectiva de aprendizagem individual da autonomia pessoal. Só que aquilo que Durkheim entende como aprendizagem de autonomia é extremamente limitativo. Significa a compreensão intelectual, (e a sua aceitação racional está implícita) da necessidade de adquirir regras e prescrições socialmente determinadas (e, logicamente, obedecer-lhes voluntariamente). Assim se clarifica o papel da Sociologia como legitimadora do discurso político que teria por fim justificar-se nos seus processos de construção da nação como Estado. Sublinhe-se que Durkheim não admitiu objectivamente a possibilidade de qualquer estágio de imobilidade social.

(1) DURKHEIM, E., art. «Pédagogie», de "Education et Sociologie", p.71, citado por N.Charbonnel, Op. Cit., p.70.

Então, a partir do momento em que reconheceu a existência da contingência na realidade social global também o teria que reconhecer na educação. Daí, a necessidade de avaliar o acréscimo de dificuldade para o psicólogo que procuraria determinar os meios necessários para a realização dos fins clarificados/legitimados pela Sociologia. O pedagogo teria que adaptar a sua acção às situações reais diversificadas, em função das exigências científicas inultrapassáveis das duas Ciências que a legitimam como ciência prática. Como ciência prática, a Pedagogia, tinha um estatuto epistemológico definido, o qual não podia confundir-se com arte, embora se lhe pudesse assemelhar em alguns modos de abordagem, nem com uma "ciência verdadeira", dado que não se limita a descrever e a explicar factos. Não é, aliás, esse o papel que lhe atribui. A Pedagogia constitui-se como uma reflexão crítica sobre os procedimentos da acção em educação, sobre as alternativas possíveis e mais adequadas para os melhorar ou para os reprogramar, sempre que necessário. Embora se deva constituir sempre objectiva e metodologicamente, é uma teorização que utiliza conceitos universais que vai buscar a outras ciências. Este facto é considerado sintoma de dependência em relação a outras Ciências. Estas ciências seriam a Psicologia, enquanto teoria científica do sujeito e os seus processos individuais, essencial para determinar os meios objectivos da acção educativa, e a Sociologia, enquanto teoria científica do todo social, para determinar os fins da mesma acção que é sempre considerada como uma acção social determinada num tempo e num espaço sociais.

O que legitimaria esta concepção de pedagogia seria a necessidade/possibilidade de serem transmitidos um saber universalmente válido e um conjunto de valores historicamente legítimos. A transmissão seria realizada por um agente social, habilitado com a posse desse saber que lhe é reconhecido pelo poder público. Daí que, toda a sua acção tivesse que ser governada por preceitos racionais adequados ao momento socio-histórico e aos sujeitos em presença. Assim se construiriam as representações

colectivas. A preocupação era a de manutenção da coesão social. O conhecimento das leis sociais permitiria uma racionalização das acções sociais incluindo as educativas. As perspectivas psicológicas antropométricas que entretanto se desenvolveram seriam consideradas de grande ajuda pela possibilidade de introdução do rigor matemático e metodológico na psicologia para a prescrição dos meios e, daí para a pedagogia, para os avaliar na sua eficácia.

Que espaço de cientificidade restaria, na realidade para a pedagogia? Sob dois focos de "verdadeiras ciências", que não estariam necessariamente sempre em sintonia, já que o seu ponto de partida para a teorização era diferente, e a lidar com as contingências sociais, como conseguir a tal necessária homogeneização metodológica? Esta situação paradoxal não foi objectivamente resolvida. Exactamente, porque não o poderia ser a partir do momento em que se encaixou "os fins últimos" no campo científico e se supôs poder resolver cientificamente os conflitos emergentes. Foi o resultado da ideia positivista de Ciência aplicada indiscriminadamente a toda a realidade e a crença de que esta assim se desvelaria objectivamente.

A Psicologia, assim concebida, tentou aplicar o método experimental com rigor ao estudo da natureza humana para desvendar todos os seus segredos para que a Pedagogia fosse tão eficaz como um mecanismo de um relógio: desde o estabelecimento de previsibilidades à escolha de metodologias adequadas, desde o melhoramento do rendimento até à optimização de todos os processos. Enfim, para que se construísse um verdadeiro sistema científico, fundado no controlo experimental rigoroso.

Esta utopia de rigor mensurável para encontrar o padrão e a medida universais acabou na busca da diferença catalogável através de conceitos como «personalidade-tipo» e/ou como «anomalia» que perturba a aprendizagem da maioria ou que destaca com normas de excelência, porque está para «além da norma». Como em muitas outras situações em que o homem tomou a sua representação da realidade pela essência da mesma, também aqui isso aconteceu (seria inevitável?):

Assim o conceito *tipo* que se constituiria como instrumento cognitivo, como ajuda de sistematização, passou a realidade ontológica fundante das diferentes naturezas humanas (tida então como inata e até hereditária, em alguns casos) e a padrão classificativo da diversidade. Legitimaria a possibilidade lógica de divisão dos indivíduos por escolas profissionais e "normais" (Liceus), instituições de ensino especial, etc... Esta psicologia dos tipos serviu, mais tarde, de fundo de legitimação aparentemente inatacável a discursos anteriormente impensáveis.

Nada é neutro, nunca o foi, mas alguns cientistas acreditaram-no quando estavam mergulhados no seu universo de investigação com objectivos que classificaram de rigorosamente objectivos e científicos. A distanciação crítica é aqui mais fácil porque decorre de uma distanciação temporal evidente.

Na perspectiva de José Alberto Correia, um outro contributo decisivo para a construção das ciências da educação aconteceu *«num contexto de consolidação dos Estados-Nação e de generalização das modernas formas de definir o trabalho industrial»* e é predominantemente marcado pelos contributos das reflexões das *«diferentes correntes que se integram no Movimento da Educação Nova(...).»*(1). Este movimento afirmou construir-se contra a Escola tradicional, pela apresentação de projectos com carácter de verdadeira eficácia científica, o que, na perspectiva de José Alberto Correia não conseguiu. A Educação Nova teve uma influência mais simbólica do que real. *«Herda as mesmas ambiguidades epistemológicas do período que o precedeu.»*(2) Não se pode falar de experimentação rigorosa nem de teorização verdadeiramente inovadora.

(1) CORREIA, José Alberto, *«Para uma Teoria Crítica em Educação»*, Porto Editora, Col. Ciências da Educação, nº27, Porto, 1998, pág. 53.

(2) Ibidem, pág. 57.

Um conjunto de ideias vividas tais como "*o respeito pela individualidade e especificidade da criança*", "*a necessidade de um conhecimento das etapas psicológicas do crescimento da criança*", etc... foi o que trouxe, porque conciliou dentro de si várias tendências diferentes, cujos objectivos poderiam ser idênticos, mas não foi o modo de os equacionar. Assim, por exemplo, Binet procurava os meios para depurar as escolas normais das crianças "anormais". As crianças consideradas fora da norma padrão seguiriam a via do ensino especial para que as outras funcionassem em pleno, com uma planificação racionalizada e uniforme, escolha das mesmas estratégias educativas. Com isto, visaria criar as condições de transmissão de saberes centrada nos seus (dos alunos) interesses que seriam homogêneos. Binet seria o cientista que estudava a criança e, supostamente, com esses conhecimentos científicos, permitiria ao pedagogo racionalizar a sua actuação.

O projecto epistemológico de Ed. Claparède seria o mesmo, mas o seu projecto pedagógico aproxima-se mais da visão naturalista da criança de Maria Montessori.

O Movimento da Escola Nova contribuiu, no entanto, para uma redignificação do papel do professor como pedagogo, no seguimento da legitimação que lhe era atribuída por Durkheim e que se traduzia na posse de um saber científico que era preciso saber ensinar.

A racionalidade que subjaz tanto aos projectos epistemológicos como aos projectos pedagógicos - embora não o pareça, numa primeira leitura - é ainda cognitivista e instrumental porque afirma que Psicologia produziria os conceitos e as teorias universais explicativas sobre o desenvolvimento da criança, sobre o seu desenvolvimento mental, sobre os quadros da normalidade da inteligência, etc...

Os pedagogos numa relação de aplicação daqueles conhecimentos científicos às realidades particulares construiriam as metodologias (leia-se, as técnicas) para a transmissão de conhecimentos, valores e atitudes, comportamentos.

Maria Montessori referiu a necessidade de construção de uma «*pedagogia científica*» partindo da análise da acção educativa com o rigor na observação e a paixão pelo conhecimento. As suas conceptualizações inspiraram os criadores da metodologia da investigação-acção.

Jean-Louis Derouet na sua obra «*École et Justice*», sublinha a necessidade de se reflectir sobre as ligações que unem a organização política centralizada da Escola com o objectivo designado pelo Estado de proporcionar a igualdade de oportunidades e as actividades de conhecimento que se desenvolvem a seu propósito. Derouet questiona a afirmação de cientificidade desses conhecimentos "puros e objectivos" sobre este objecto. Estes conhecimentos deverão, como quaisquer outros, ser pensados como tendo sido resultado da equação do homem com o real num tempo e num espaço historicamente determinados.

Teremos que pensar a linguagem científica entretecendo-se com a representação do que é e do que deve ser a Escola e, desse modo, compreender que a realidade aparece pensada com um fundo de análise normativo.

A ideia que a Escola deve garantir e construir a igualdade de oportunidades para se começar a construir a igualdade dos homens era o pano de fundo, o objectivo final da generalização da escola pública. Estes princípios ideais remontam, como já afirmei, à Filosofia das Luzes e à época da Revolução Francesa. Esta, como outras, criou e sedimentou em largas camadas o desejo de igualdade social, mas, como outras, não a construiu.

A Escola e o acesso ao saber eram tidos, naquela altura, como um meio único de libertação e construção de igualdades, se se construíssem independentemente dos poderes religiosos tidos claramente como reprodutores da ordem tradicional. Por isso, a escola pública teria que ser garantida pela organização central do Estado, para ser totalmente imparcial pela sua evidente (aparente) distanciação face aos indivíduos.

O modelo ideológico de pensar a necessidade da Escola «dar» igualdade de oportunidades não emergiu concretamente

senão no início dos anos 30, no momento em que as classes médias procuram um meio eficaz de ascensão social para os seus filhos. É situando-o historicamente que melhor o compreendemos. Não porque não esteja repleto de justiça, mas porque parte de uma crença: a de que a escola pública poderia democratizar efectivamente a posse do saber e esta garantiria efectivamente a ascensão e a igualização sociais.

A escola única foi realizada pela lei da modernização do sistema educativo, dita Reforma Haby, em França. Esta ideia de construção da igualdade social através da suposta construção de igualdade de oportunidades pela escola pública gerou um modelo interpretativo dos fenómenos observados e daí resultou uma determinada leitura da realidade. As evidências apresentadas como a essência da realidade são apenas aquelas que se tornaram evidentes pelo modelo interpretativo dominante.

A sociologia da educação, nesta altura, conforme já afirmei anteriormente, não questionava ainda a Escola. Nas suas reflexões partia de uma evidência construída: a de que a Escola, ao alargar o acesso à informação e ao conhecimento e ao constituir-se como um sistema homogêneo, fomentaria necessariamente a ascensão social das classes mais desfavorecidas e criaria as condições humanas indispensáveis, (embora não gerasse as materiais). Pela suposta criação de condições de igualdade de acesso ao saber, criar-se-ia um dos meios de cumprir as tais promessas da Modernidade.

Nos anos 50-60 as análises sociológicas críticas da Escola resultam na constatação da evidente impossibilidade de construção da igualdade de oportunidades com base na Escola. Não é possível assegurar a mobilidade social pelo sucesso escolar, pela superação das desigualdades sociais de que partem os alunos devido às diferentes origens sociais e económicas das suas famílias de origem, inultrapassáveis apenas com o funcionamento daquela instituição. As reflexões sociológicas sobre a escola tinham ainda por ponto de referência aquela ideia acima

referida, daí que analisaram tudo menos o sistema escolar em si mesmo.

Na perspectiva de Fourquin, a sociologia da educação britânica dos anos 50 e 60 interessou-se, sobretudo, pelos problemas da desigualdade de oportunidades, da definição dos obstáculos à mobilidade social e pelos determinantes socio-culturais da educação. Fourquin situa o seu quadro conceptual na corrente funcionalista e o seu horizonte político de condicionamento na social-democracia. A sociologia funcionalista concebeu o sujeito humano como indivíduo, como um produto social determinado por um sistema de elementos em funcionamento regular. A educação foi interpretada como o processo de socialização no qual cada indivíduo realizava o processo necessário de interiorização do conjunto de regras, normas e valores sociais que lhe permitiam a integração desejada no todo social. Isto acontecia para que tudo continuasse a funcionar como devia, ou seja, reproduzindo as condições da sua própria organização e coesão e era aquela integração que permitia a cada indivíduo desempenhar no futuro um papel social determinado. Não foi, na perspectiva de Fourquin, de modo algum uma análise crítica.

No decurso da década de 60 a sociologia da educação teve um desenvolvimento considerável porque se tornou uma disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores. A sua divulgação fez crescer os trabalhos nesse mesmo campo e possibilitou o alargamento do seu campo de pesquisa.

A partir dos anos 60, a sociologia interaccionista preferiu metodologias descritivas e interpretativas. Considerou que a realidade social qualquer que fosse, deveria ser pensada cientificamente como o resultado visível de uma construção colectiva intersubjectivamente partilhada pelos membros dessa mesma comunidade. Sublinhou o carácter relativo e socialmente construído daquilo que cada actor social considera o real e a necessidade de partir deste real construído para todas as análises teóricas. Da educação tomou outro objecto: os saberes

transmitidos pelos currículos escolares. Não mais numa perspectiva de os considerar um conhecimento científico neutro. Sob o ponto de vista crítico, como resultado de determinadas opções que teriam por base uma construção social, historicamente situada, produzida dentro de um quadro institucional o qual resultaria de uma interacção de poderes sociais e de uma negociação entre perspectivas de mundo diferentes, como em todas as situações históricas. Situa-se esta sociologia da educação num quadro de uma perspectiva anti-funcionalista e anti-positivista. O sujeito humano é considerado um actor social em interacção com outros actores sociais num palco de representações em mutabilidade contínua. A educação é considerada também como a aquisição de um leque de conhecimentos e de um conjunto diversificado de papéis sociais, os quais variam conforme a importância socialmente atribuída a este ou àquele saber e os sentidos predominantemente atribuídos a este ou àquele papel social. Os sentidos das acções sociais são tidos como construções de sentido, num jogo de negociações entre interesses e interpretações de mundo diversificadas e irredutíveis a qualquer generalização simplista. Nesta interacção simbólica constrói-se cada eu e constrói-se e/ou destrói-se toda a ordem social estabelecida.

Esta perspectiva de análise social é extraordinariamente fecunda no conhecimento que desvela dos contextos culturais grupais ou de instituições, e pelo realismo com que desvela o carácter absolutamente contingente das normas e das regras sociais instituídas em interpretações e reinterpretações sociais colectivas. Aplicada à análise da Escola sublinha o aspecto colectivo e relacional da aprendizagem e o aspecto potencialmente conflitual da relação pedagógica.

A Psicologia constituiu-se sempre como um discurso menos crítico em relação aos discursos sobre a Educação, talvez, na altura, pelo estatuto auto-atribuído e aparentemente inquestionável entre as ciências naturais. A psicologia aparece ligada a um objecto que é ainda

concebido como definitivamente biológico, fisicamente determinável. É sobre o indivíduo, finito no espaço e no tempo. A sociologia trataria de um objecto menos determinável; por isso, admitir-se-lhe um estatuto mais crítico não parecia despropositado. A evolução dos estudos da Psicologia continuou a influenciar os discursos sobre a educação.

Se a teoria de Darwin desencadeou uma revolução copernicana em todos os campos do pensamento humano o abalo desencadeado pelas teorias de Freud não foi menos significativo nem menos decisivo. O impacto causado pela teoria freudiana do inconsciente, enquanto continente maior da mente, imerso e inacessível à consciência, mas determinando comportamentos, escolhas, valorações, etc... para lá da vontade individual, foi radical. Tudo foi questionado no pequeno mundo dos homens. Tudo foi definitivamente abalado. Tudo ficou de «pernas para o ar». O que se entende por Educação e o trabalho do pedagogo também teria que ser pensado de novo. E foi, de facto. Se a psicanálise enquanto teoria do homem contribuiu para diminuir objectivamente a fronteira entre o que é considerado normal e o «anormal», quando aplicada indiscriminadamente no campo educativo parecia ser desejada para explicar tudo quanto *«não se encaixava nas normas»*. Ainda hoje assim continua.

Afirma, por exemplo, Janine Filloux a necessidade de elucidação do psiquismo profundo do pedagogo, para que não se produza aquilo que chama de «efeito de Pigmalião»(1): "escolha" inconsciente do bom e do mau aluno por projecção inconsciente dos sintomas do mal-estar do docente. Esta afirmação é suficiente para alterar qualquer concepção simples que até aí existisse quanto à isenção de qualquer avaliação escolar!

(1) FILLOUX, J., «Clinique et Pédagogie», Revue Française de Pédagogie, n°64, 1983, p.19.

Tudo o que acontece na Escola e nas relações educativas se já não se admitia como objectivamente observável, pelo menos, para os teóricos mais críticos, em pouco tempo, parecerá que se escapa totalmente.

Na sua necessidade de afirmação da evidência das suas descobertas científicas contra toda a opinião pública retrógrada e contra a maioria da mentalidade científica mais conservadora do seu tempo Freud defendeu a positividade das suas conclusões teóricas e das suas técnicas. Comparou a situação de cura analítica ao rigor de qualquer situação experimental em laboratório, própria de qualquer outra ciência exacta. O rigor, afirmou, era-lhe garantido pela análise exaustiva a que sujeitava as suas próprias reflexões. Não se pretende com isto afirmar a positividade absoluta da teoria freudiana. O que se supõe poder dizer é que Freud se sentiu na necessidade de o afirmar, naquele contexto social e científico, não só por pontos de partida epistemológicos, como por condicionamentos de necessidade de reconhecimento público pela comunidade científica da sua época. Freud afirmava ter criado uma técnica terapêutica de análise a partir da sua experiência como médico de situações do foro psíquico. Essa técnica permitiria a desocultação de muitos conflitos intra-psíquicos responsáveis por diversos distúrbios individuais e a sua resolução pelo auto-conhecimento.

A Psicanálise freudiana sublinhou algo que revolucionou profundamente a pedagogia num dos seus conceitos mais clássicos quando afirmou o papel do desejo na determinação dos comportamentos humanos. Um desejo originalmente cego e insaciável, o qual, estando na base de toda a energética humana, mesmo aquela em que se funda toda a aprendizagem, resulta sempre da resolução provisória de um conflito de instâncias de poder no interior do sujeito. O desejo que governa toda a energia é cego, quer dizer, não existe desejo especificado neste ou naquele objecto. Logo, também não existe, à partida, o desejo de aprender como até aí se pensou (ou se desejou pensar? ou queremos a todo o custo crer que existe?). Existirá sim, desejo manifestado

numa curiosidade insaciável enquanto o sujeito não é condicionado ao ponto de se auto-condicionar a desejar apenas o que é socialmente desejável e conveniente que deseje. Então o papel do pedagogo é duplamente ingrato porque ele tem que criar todas as condições para que, em cada aluno, o princípio do prazer se submeta ao princípio da realidade e para que o aluno acabe desejando apenas o saber conveniente, para que exista eficaz sucesso educativo. Ou seja, que o princípio do prazer assuma como seu o horizonte de um ideal que é exteriormente determinado, para que passe a ser interiormente determinante de tal modo como se de si próprio sempre tivesse emergido.

É possível que o professor começasse a recorrer ao saber securizante das ciências humanas e, em particular, nesse momento, à psicanálise, porque aparecia como a ciência mais recente e mais inovadora fazendo recrudescer a esperança nas tais estratégias prescritivas e resolutivas das situações angustiantes: Como é então que se deve fazer? Como fazer para motivar os alunos? É necessário usar de autoridade ou devemos optar definitivamente por estratégias não directivas?... etc.

Com a teorização sobre as fases de crescimento mental e sobre a da construção das instâncias de poder que governam todo o psiquismo, Freud alertou para o carácter definitivo e determinante de cada uma destas etapas da vida de cada personalidade em construção, para a existência futura do que a sociedade chamará de sujeito normal. E, sublinhe-se, quando a ideia de normalidade era ainda nesta altura terrivelmente tradicional (e hoje?). Do mesmo modo, hoje como ontem, a diferença da regra é facilmente classificável como o «desvio».

A importância do choque desencadeado pela divulgação da teoria psicanalítica foi mais ampla do que se pensaria possível à partida. Foi radicalmente questionada a imagem de educabilidade total que se supunha existir em cada sujeito (pelo menos, nos que eram considerados normais); foi posta em causa a amplitude da acção de educadores e de

professores; foi posto em causa tudo o que se pensava ser do domínio único da racionalidade; foi posta em causa a linearidade com que se admitia o raio de acção de cada interdito e de cada reforço, positivo ou negativo.

Em suma, depois da demonstração da irredutibilidade da personalidade em particular e da pessoa em geral ao cognoscível pelo discurso racionalizante, nada ficou inteiro nos edifícios teóricos construídos com base naquelas representações.

Como é evidente, a própria teoria psicanalítica evoluiu com Freud, ao longo da sua vida e da sua experiência e com outros psicanalistas seus contemporâneos. E, após Freud, evoluiu com outras perspectivas psicanalíticas, pelas experiências, pelas polémicas levantadas e as correntes psicanalíticas tiveram que responder passo a passo, às questões levantadas por outros clínicos e por outros cientistas.

Se Freud afirmava que o comportamento do adulto estava relacionado com as suas experiências passadas, então seria necessário repensar as práticas educativas para evitar as tais situações que se poderiam constituir como causa de comportamentos desajustados num futuro próximo ou mais distanciado. Esta concepção causalista é, até certo ponto, nesta altura também, claramente determinística. As primeiras leituras seriam de aplicação dos conceitos psicanalíticos ao campo da educação especial, mas não se ficou por aí. Numa relação de aplicação da Psicanálise, ao campo educativo, relação de aplicação essa que já se tinha verificado com o desenvolvimento da psicologia, houve como que uma "transposição" para o campo pedagógico dos conceitos psicanalíticos de criança, de adulto, etc... sem a devida recontextualização. Colocaram-se questões como, por exemplo, como esclarecer os educadores dos seus papéis ocultos no possível (e a evitar a todo o custo) desencadear de futuras neuroses nos educandos? Como educar, transmitir conhecimentos, valores e normas, gerindo equilibradamente o princípio do prazer, que governa toda a força pulsional da personalidade, com o princípio da realidade que tem que

«governar» o princípio do prazer para a construção de cidadãos "normais", sem resvalar para o autoritarismo mais tradicional e desencadeador de «resistências»? Se cada sujeito é uma construção única e mais ou menos imprevisível como gerir a situação educativa e «aplicar-lhe» conceitos universais? Como fazer o ajuste? Admitia-se, portanto, a possibilidade de apropriação pelos professores dos saberes positivos da psicanálise e a sua utilização/aplicação às situações concretas das escolas. Esta tentativa de transposição de conhecimentos das teorias da psicanálise ainda se realizou numa confiança total na eficácia da aplicação daqueles saberes científicos pela ideia de ciência que povoava todos os horizontes mentais. Acreditava-se que a psicanálise contribuiria decisivamente para o esclarecimento do campo educativo, lá onde as outras ciências também tinham sido aplicadas mas não tinham podido esgotar toda a necessidade de explicar esse objecto que não se conhecia na totalidade: a Educação.

Mas a descrição freudiana das técnicas psicanalíticas dizia respeito aos contextos de auto-conhecimento analítico e era a esse nível que elas adquiriam carácter de técnicas prescritivas para cada sujeito, para cada situação particular, para cada momento específico. A interpretação do discurso do analisado não pode utilizar os termos psicanalíticos de um modo instrumental. Reconstrói um todo com um sentido sobre o sentido que o analisado reconstrói acerca da sua narrativa que, à medida que se narra, reencontra o sentido considerado aceitável pelo analisado. Só que a percepção de todas estas especificidades não aconteceu desde logo. Não poderia de modo algum acontecer em simultâneo. Era preciso que o tempo permitisse aos homens a apreensão dos seus erros da sua imediatez e insensatez! Como sempre.

Sublinhe-se que Freud também aplicou os seus conceitos da sua teoria a outros campos sempre que construiu novas «leituras» de realidades existentes. É evidente que o fim aqui é meramente a construção de mais um olhar interpretativo sobre um objecto ou um texto e não a

aplicação prática de uma teoria a um ser vivo irreduzível. Esta hermenêutica psicanalítica, aplicada a um domínio da realidade que não o da situação analítica pode visar tão só construir uma nova narrativa, sobre outro olhar já anteriormente construído.

Num segundo momento, acreditou-se que, no plano prático, seria necessário formar professores com algum domínio das técnicas psicanalíticas para maior eficácia no seu trabalho com os alunos mais diversificados e imprevisíveis. Devido à posse e utilização de conceitos como recalçamento, complexo, frustração, conflito, e ao conhecimento teórico e descritivo das técnicas de cura, que são conceitos e técnicas operativas e complexas, mas que foram generalizadas sem os cuidados e as reticências necessárias, as aplicações geraram leituras muito diversas.

Ensaaiou-se no campo educativo assegurar a *«higiene mental do professor e do educando»*, garantir a educabilidade dos *«alunos difíceis»* através da orientação dos professores com a posse dos métodos *"psicanaliticamente mais adequados"* para a resolução destes problemas, destes *«atrasos»*, destes *«traumas»*. Neste caso particular, os conceitos psicanalíticos serviam para realizar *«o diagnóstico»* da *«situação-problema»*, as técnicas da Psicanálise aplicadas ao campo educativo previamente investigado serviriam para detectar os *"menos normais"*.

Surgiu, neste âmbito, em alguns contextos mais experimentalistas, a ideia de uma orientação da aplicação dos saberes psicanalíticos numa perspectiva psicoterapêutica, fundamentalmente para ajudar as crianças com dificuldades escolares. Aqui, tratava-se de rigorosa *"aplicação"*, no sentido objectivo do termo.

A vulgarização dos termos fora dos discursos de origem desvirtua todo o conteúdo científico original. Ainda hoje assistimos frequentemente a discursos dos mais diversificados utilizando termos do discurso científico da psicanálise, em proposições que nada devem à busca sensata de qualquer cientificidade.

Com a grande expansão dos sistemas educativos para responder ao objectivo de aumentar a eficácia do sistema, procuraram-se soluções técnicas aplicáveis imediatamente. Acreditou-se que a psicanálise possuiria os conhecimentos teóricos necessários para subsidiar a psicologia, no sentido do seu avanço teórico, para que esta fornecesse à pedagogia os meios conceptuais para que construísse os instrumentos necessários à determinação das suas práticas. Uma psicologia e uma psicanálise que se pudessem aplicar ao campo educativo, como normas de acção pedagógica para os professores, para que aumentassem significativamente as possibilidades de um conhecimento eficaz do professor sobre os seus alunos, da sua acção como educador, da sua actuação como modelo comportamental e da sua construção de si mesmo, enquanto autoridade que se legitima legitimando a instituição. Era o que se pretendia e que se cria que se possuía de novo, agora de modo concreto. Novos equívocos se construíam! Como afirmaria Nietzsche, tudo isto foi uma sucessão de erros. Erros que os homens constroem para tornar tolerável a angústia que a insuperável (e insuportável ao homem comum) imprevisibilidade da Vida lhes desencadeia.

Os principais problemas daqui decorrentes tiveram exactamente origem nesta aplicação/transposição. Os saberes decorrentes da análise científica e da consequente construção teórica das situações de análise psicanalítica, tiveram um contexto de recolha e de elaboração que não podia, nem pode, ser considerado idêntico à situação educativa. A utilização desta ou daquela técnica psicanalítica, nesta ou naquela situação de tratamento depende do sujeito em análise e do problema específico. Generalizar a sua aplicação em situações educativas cujos contextos são totalmente diferentes à partida dos contextos de construção dos saberes e variam de escola para escola, de classe para classe, parece-nos, hoje, um absurdo.

Outra crítica teria que ser feita necessariamente. Um dos principais pressupostos e exigências de Freud ao psicanalista, ontem e hoje, de igual modo, é a realização

prévia de auto-análise ao inconsciente realizada pelo futuro psicanalista. É necessário que o psicanalista conheça os seus próprios domínios não conscientes do seu psiquismo para poder realizar com o analisado a terapia sem estar a auto-projectar-se na análise que o outro faz da sua própria narrativa. O professor teria de o fazer também, para aplicar as tais metodologias psicanaliticamente correctas para tratar os "desvios" às regras?

Hoje crê-se mais humildemente que esse conhecimento será sempre desconhecimento por muito que se investigue dentro de cada um. E muito sensatamente se sabe que é radicalmente impossível exigir tal análise à formação de professores.

De uma teoria científica não se podem deduzir linearmente quaisquer técnicas práticas para aplicação directa a um outro campo da realidade vivencial. Uma teoria científica determinada não prescreve directamente normas particulares de acção para outro campo da realidade que não foi o alvo da sua investigação. A natureza não é uniforme. Pode sim, levar a olhar de outro prisma a mesma realidade cujo sentido se pensava antes já esgotado. Esse foi o maior contributo da teoria psicanalítica e pela sua radicalidade e amplitude o mais fecundo. Novas racionalidades se construíram, mas melhor ainda, possibilitaram-se outros discursos com outras lógicas discursivas, outros modos de ser e estar no mundo, agindo do mesmo modo na esperança de criar melhor. Toda a situação educativa é uma situação singular. A situação de cura analítica é uma situação igualmente singular. As duas são igualmente irreduzíveis!

O campo das correntes que, no final dos anos sessenta, surgiram sob influencia das contribuições da Psicanálise para pensar a educação e a sociedade foi muito diversificado e polémico. Nanine Mosconi no seu artigo *De l'Applicattion de la Psychanalyse à l'Éducation*, afirma *«esquece-se então, (...), que toda a pratica é singular, relativa a um conjunto único de condições determinadas e, em particular, para a prática pedagógica, existe para um conjunto de indivíduos singulares que formam um grupo*

integrado numa instituição que tem sempre a sua fisionomia própria.»(1) Por outro lado, o contributo da Psicanálise emergiu numa psicologia dos afectos ou psicologia do desenvolvimento afectivo que se tornou fértil na interpretação da situação educativa. E, particularmente, desencadeou um outro olhar sobre a afectividade. Carl Rogers, a partir da ideia de uma terapia centrada no paciente desenvolve a teoria de uma educação para que cada um se torne pessoa, o contacto centrado no sujeito. Também pensou o sistema educacional que considerava instituição com maior força de modelação da pessoa. As suas conclusões partem da sua experiência inovadora no campo da psicoterapia para a análise de relação professor-aluno e aluno-professor. Para Rogers *«não existe, no sistema educacional, lugar para a pessoa total, apenas para o intelecto.»*(2) É possível, em sua opinião, passar de uma organização hierarquizada para uma organização centrada na pessoa. Embora esta organização não parecesse tão eficaz, quando analisada do exterior *«a sua eficácia humana»* seria *«o desenvolvimento das pessoas no sentido de uma plena capacidade.»*(2)

Não houve, no entanto, na sua sequência imediata, uma verdadeira reflexão crítica, metódica e desapassionada sobre a sua aplicação sobre a educação, porque esta constituiu para muitos algo de verdadeiramente inquestionável, um valor de per si, durante longo tempo.

Após a década de sessenta e, principalmente, após o movimento de Maio de 68, ainda sob a influência da psicanálise os discursos já não pensaram a sua aplicação imediata ao campo educativo como instrumento de conhecimento para modificação da realidade. Pensaram a Escola e a Educação. Assumiram-se como discursos críticos das instituições. Ao mesmo tempo, realizaram-se trabalhos analíticos de estudo de grupos e de organizações. Já não se tentava uma aplicação da psicanálise ao campo educativo sob uma lógica instrumental.

(1) MOSCONNI, N., «De l'Applicattion de la Psychanalyse à l'Éducation», Revue Française de Pédagogie, 1986, n°75, p.75

(2) ROGERS, Carl, «Poder Pessoal», Moraes Editores, Lisboa, 1979, p.80 e p.112

M.Foucault afirmou que *«a psicanálise e a etnologia ocupam no nosso saber um lugar privilegiado.(...) porque, nos confins de todos os conhecimentos sobre o homem, formam por certo um perpétuo princípio de inquietude, de rectificação, de crítica e de contestação do que, porventura pode ter parecido, por outro lado, definitivamente adquirido.»* (1)

Com Bourdieu e Passeron (1966-1970) a denúncia da situação em que se encontravam os discursos sobre a Educação assentou na defesa da ideia de que a escola, de facto, não constrói a igualdade porque se constatou que ela não realizava a igualdade de oportunidades nem na situação educativa, exactamente porque não tinha condições materiais, políticas, sociais ou económicas para isso.

Bourdieu e Passeron classificaram o discurso da construção da igualdade de oportunidades a partir da suposta democratização do saber como uma mistificação. Para eles, a igualdade formal dos alunos face ao sistema acentuava as desigualdades à partida, em vez de as reduzir ou aniquilar. Ela, a igualdade formal, legitimava e assegurava a reprodução. Se é necessário uma nova ordem legitimadora para a escola é imprescindível que se debata e construa outra, afirmaram. Concluía que até a autonomia relativa atribuída às escolas não serviria senão para legitimar as desigualdades sociais de base igualmente reproduzidas, mesmo que sob a dissimulação de diferentes processos pedagógicos.

As críticas a esta escola que visaria a igualdade de oportunidades nunca a construindo, vieram também de outras reflexões, fortemente orientadas sob influência dos avanços da biologia que destacaria a insuperável desigualdade à partida, decorrente das diferenças de capacidades intelectivas dado que a inteligência era tida por estas, como hereditária. Vieram também de outras correntes da filosofia política que, sob a influência de releituras de Rousseau, viam a escola como o lugar da aprendizagem da violência e de todos os malefícios da civilização.

(1) FOUCAULT, M., Op.Cit., p.485

Outras críticas aconteceram com outros resultados diversificados e igualmente polémicos, como, por exemplo: B. Bernstein que estabeleceu a ligação entre a não existência de domínio das competências linguísticas valorizadas pela escola e o insucesso escolar de determinados extractos socioeconómicos, Illich (1971), «Uma Sociedade sem Escola», Philippe Àries (1973), M.Foucault, etc... partindo de pontos de vista diferentes. De todas elas poderemos inferir o transpirar de uma ideia de base comum: a necessidade de pensar a Escola e a Educação em função de um novo prisma. Estas críticas sublinhavam, unanimemente, a impossibilidade da escola desencadear uma verdadeira e democrática mobilidade social ou a democratização efectiva da sociedade. Daí, concluíam a necessidade do questionamento radical de todos os pressupostos anteriormente aceites como questionáveis ou inquestionáveis.

Na década de 80 as reflexões críticas sobre a Escola centram-se mais na questão dos saberes, problema que fora alvo de grandes debates nos anos 60, mas que retomava actualidade, agora para legitimar/conciliar a contradição aparentemente insuperável entre a universalidade dos diversos discursos científicos das ditas ciências exactas e a especificidade das diversas culturas, defendida pelo relativismo clarificado pelas ciências humanas.

A sociologia da educação não se limitou a criticar os pressupostos anteriores, interpelando os seus reducionismos, mas levantou novos problemas problematizando o que até aí era considerado um valor de per si. Questionou a tão falada predominância do discurso sociológico (ou de qualquer outro) sobre outros discursos científicos ou práticos. Na perspectiva de J. A. Correia, a sociologia crítica da educação passou a uma sociologia da denúncia quando começou a analisar os novos discursos de fundamentação da necessidade de mudança na escola «na procura da eficácia», na admissão de uma lógica de «livre concorrência entre estabelecimentos», etc... Estes novos discursos podem conjugar-se com a definição de objectivos

gerais universais para a escola pública? Ou, sem o admitir, (explicitamente, pelo menos), partem do princípio de que a ineficácia da escola como meio de construção da igualdade significa a sua inexequibilidade, ou seja, a passagem dessa utopia a utopia do passado? A sociologia da educação teria centrado a construção teórica na desocultação de «velhos» objectos sob novos olhares. Surgem "a sociologia do actor educativo" ou "sociologia do ofício do aluno", numa leitura construtivista da experiência da escolarização e "a sociologia da escola" que procura caracterizar o «efeito de estabelecimento». Derouet, por exemplo, tenta compreender de que modo o princípio de que a escola deve ser justa, logo, deve criar a igualdade de oportunidades, se tornou num ideal que justifica e legitima a Escola única, o estabelecimento de um sistema unificado de escolarização assegurado pelo Estado e é assumido como uma missão e se torna «uma armadilha». À sociologia da educação caberia, neste caso, ser «a sociologia da decepção». Para Derouet, entramos num período de instabilidade crescente em que se multiplicam os princípios de justificação das diferentes lógicas escolares. Haveria então que analisar muito criticamente os referentes propostos para legitimação das lógicas escolares: a ideia de «a comunidade escolar» que não visaria suprimir as desigualdades mas «esbatê-las», reunindo esforços dos docentes com algumas práticas individualizadas; a ideia da necessidade da eficácia das práticas lectivas como se a escola fosse uma empresa com necessidade de exercício de controlo sobre o produto para rentabilização do investimento efectuado; a ideia da necessidade de responder às exigências de competitividade da sociedade, em geral, e do mercado de trabalho, em particular. E ainda a admissão da livre concorrência entre estabelecimentos de ensino pelo princípio da necessidade de garantir a liberdade de escolha entre «bons estabelecimentos» e «maus estabelecimentos».

Haveria muito mais para descobrir em muitas outras correntes de pensamento que não pude investigar e que

poderiam esclarecer melhor esta problemática. Mas não caberiam talvez neste trabalho.

Poderia concluir que todas estas perspectivas científicas foram destruindo, a pouco e pouco os hábitos do pensamento. Mesmo os hábitos do pensamento científico imediatamente anterior refazendo-o, criticando-o. Como diria Bachelard «(...)o pensamento científico é um pensamento empenhado. Está constantemente a pôr em jogo a sua própria constituição.» (1)

Como reconstruir alguma cientificidade neste jogo de interpretações da educação face ao qual temos alguma dificuldade em manter a dominante crítica da nossa razão?

As limitações auto-impostas à razão educativa resultam, para N.Charbonnel, do facto dela ter sido sempre pensada como devendo ser simples e analítica, quando é densa e complexa. Daí, a dificuldade.

E. Kant nas suas *«Reflexões sobre a Educação»* afirmou que a Educação é o maior e o mais difícil problema que pode ser colocado ao homem. Parece-nos que a actualidade da afirmação é indiscutível.

A cientificação do campo educativo que não reproduza as reduções anteriormente construídas tem que ser realizada pela complementaridade disciplinar das interpretações reconhecidas como científicas e daquelas que ainda não têm esse estatuto, mas evidenciam ser resultado de uma cuidada reflexão crítica, numa lógica mais aberta e mais flexível de uma outra racionalidade.

Derouet afirma que *«é por um esforço teórico que, face à diversidade, se constrói um quadro mais largo, permitindo identificar os princípios que estão em jogo e de os situar uns em relação aos outros. Mostrando também que cada um oferece um ponto de apoio para passar do particular ao geral, do quotidiano à história, do local ao nacional. É este o papel das ciências sociais.»* (2)

(1) BACHELARD, Gaston, *«A Epistemologia»*, Ed.70, col. O Saber da Filosofia, n° 1, Lisboa, 1981, p.136.

(2) DEROUET, J.-L., *«École et Justice»*, Éditions Métailié, Paris, 1992, pp.280-281

F. S. Sierra subscreve a posição de que, no campo específico da Educação, desde sempre, a cientificidade resulta de um consenso de sentido e de uma atribuição de objectividade, mesmo quando o facto não era admitido pela restante comunidade científica legitimadora de qualquer discurso. As racionalidades críticas ao longo de todos os discursos sobre a educação têm alargado o campo e as perspectivas de análise, logo de possíveis para posterior cientificação. As racionalidades críticas, no entanto, são as mais difíceis de reconhecer como legítimas.

Para Rui Canário, o que cada campo teórico expõe sobre este objecto de estudo tão complexo, de modo algum passível de se tornar neutro, depende do "olhar investigador" em causa.

Já não é possível qualquer perspectiva meramente realista. A construção do objecto e do facto científico é, nestas ciências (da educação), mais evidentemente do que em quaisquer outras, uma construção no tempo vivido. Muito dificilmente poderíamos pensar-nos capazes de nos situarmos para além dele. Para este autor uma visão problematizadora destas racionalidades estabelecidas por consenso em nada diminui a importância destas cientificações na Educação. Porque apesar de serem mais abrangentes, mais flexíveis e menos imediatamente aplicáveis como os resultados de química ou da física, são construções abstractas e explicativas como estas últimas. Aquilo que do critério de análise do paradigma da ciência moderna é visto como um déficite de cientificidade, é perspectivado agora como um avanço epistemológico do princípio de objectividade, um quebrar de limites auto-impostos, para o novo paradigma de racionalidade científica.

Para Rui Canário, nesta nova abertura, constroem-se, deste modo, diversos objectos científicos conforme o modo de interrogar a Escola. A verdade científica é situada pelos investigadores, num tempo e num espaço sociais e considera-se que existe como tal, até ser substituída por um qualquer outro enunciado que, à luz da racionalidade humana do momento, surja como mais objectivo, que leve à

qualificação do anterior como erro ou engano científico, sem que se assumam por isso mesmo um déficite de objectividade. Os contributos que destoem na racionalidade dominante podem pensar-se de outro modo. Poderão pensar-se como manifestação de antecipação de uma nova racionalidade interpretativa e, por isso mesmo, mais criativos e fecundos.

A superação dos erros é, na perspectiva de G. Bachelard, bem mais enriquecedora para o homem e para o seu saber porque assenta numa perspectiva muito mais aberta do conhecimento considerado objectivo: a admissão da sua falibilidade como uma realidade insuperável, coloca-nos perante a fragilidade que domina todas as nossas certezas. As interpretações dependem das construções sociais dos interesses, logo, mudam com os tempos e os condicionalismos históricos.

A linguagem para a construção das interpretações da escola que dê sentido à acção colectiva terá de ser a da lógica argumentativa e interpelativa para admitir a complementarização do sentido pelo contributo dos vários pontos de vista científicos, mas, fundamentalmente, para permitir uma racionalidade crítica construtiva que analise todos os pressupostos e preconceitos implícitos na linguagem que utiliza.

Uma(s) racionalidade(s) para pensar cientificamente a educação e a escola, para compreendê-las de modo objectivo e clarividente, mas também de um modo suficientemente profundo para que se desvaneça a opacidade do objecto e possibilite pensar radicalmente como mudá-las (e não como mudá-las radicalmente)?

Mas não é o mesmo modelo de racionalidade, este de que se parte quando se pede à ciência esse tipo de eficácia? É o modelo da causalidade da ciência clássica! Este modelo já demonstrou que leva à irracionalidade da eficácia da técnica e ao vazio, até pela crença que gera quanto à sua eficácia indubitável que já criticámos suficientemente.

O homem pensa para conhecer o Mundo do modo que designa conhecer verdadeiramente; conhece em parte e

acredita que pode transformar o mundo para melhor. É uma crença como outra qualquer, é certo. Acontece que não se consegue desfazer dela e enquanto não encontrar substituto credível, esta é melhor que o vazio.

Quando se afirma que se pensa autonomamente, esquece-se os séculos de tradição que falam em cada palavra que se diz, em cada objecto que designa como real, em cada relação que classifica como essencial. No fundo, nem do discurso se é sujeito em absoluto! Mas, como não há alternativa senão construir o próprio sentido para este mundo pelo qual se é o único responsável, continua-se a laborar a esperança de conhecer.

Por isso, a racionalidade tem de ser a exercida. Esta, supomos, pelo menos no que diz respeito à Escola, deveria poder pensar um meio de mudá-la. A racionalidade possível e diferente construir-se-ia pelo contributo comunicado das apreensões e das vontades de todos os jogadores em campo, sem hierarquias pré-estabelecidas, sem lógicas de busca de níveis de produtividade e de índices de consumo, sem as exigências temporais próprias de eficácia empresarial, num esforço contínuo de procura de interpretações consequentes e de todas as utopias projectáveis, numa intersubjectividade dialógica possível de comunicação interpretativa.

Sistema educativo e construção da escola

3. Educação - Ciências da Educação.

3.4. Uma escola para todos - Utopia pensável ou utopia do passado?

Existe um discurso científico sobre a Escola que não se limite a uma relação de aplicação de outros saberes científicos e que possibilite alguma esperança objectiva para a utopia de «uma escola para todos»?

Se a realidade só existe enquanto construção colectiva e histórica, enquanto representação social e pessoal, quais são afinal os discursos que constroem a escola, de que falam a Sociologia e a Psicologia da Educação? E esta escola é a mesma de que falam os professores e os alunos? E os problemas que a Escola levanta, como pensá-los para os resolver? Como pensar a escola que se constrói com a ideia de «comunidade educativa»? É uma nova ideia para uma nova escola? Como pensar esta escola ao mesmo tempo que se reforçam os mecanismos de avaliação e de controlo?

Derouet sublinha que o Estado assume agora a concepção pragmática de entregar aos professores e às comunidades a responsabilidade de encontrarem os modos de tornear os defeitos inerentes ao sistema. A escola única criou-se pela racionalização e standardização dos estabelecimentos de ensino e programas escolares, com o objectivo expresso de construir a igualdade e de dar igualdade de oportunidades, de permitir a mobilidade social. O Estado teria a função de garantir esta função de emancipação mas, também de regulação social. Se o Estado adquiriu poderes consideráveis também se viu na obrigação de cumprir muitas responsabilidades, as quais se vê agora com dificuldade de manter, com a agravante pública das constantes e crescentes críticas de que é alvo.

A Escola pública não cumpre os objectivos que com ela se prometeu.

Que ideias novas apresentar? Um modelo alternativo de escola? Recuperar a ideia das comunidades educativas como meio de desencadear um maior envolvimento social, foi uma das ideias. Pela descentralização possibilitar a emergência da inovação foi uma das propostas. Não se negava o efeito de reprodução das diferenças mas procurava-se alargar em crescendo o efeito do desejo de transformação.

Ideias «Novas»: descentralização, comunidade educativa, projecto educativo, projecto de estabelecimento, autonomia, etc...

A ideia de descentralização parece sedutora. Mas como criar um escola justa com princípios justificativos regionais? Como criar uma escola justa que não continue a reproduzir as desigualdades reais? Como fazê-lo numa sociedade ou num mundo em que a imparável concentração da riqueza cria de modo imparável fenómenos de exclusão social?

Há uma proliferação de leituras e interpretações que não parecem ingénuas, como, por exemplo: Se se verifica, na prática, que tentar arrancar os jovens às suas raízes culturais e sociais num sistema de ensino único e centralizado e assim tentar construir uma nova mobilidade social não resulta por que não educá-los no seu ambiente e no seu meio de origem e tentar conformá-los com a situação?

Surgem, nos discursos oficiais, conceitos como "comunidade educativa", "projecto de estabelecimento", "diferenciação das formações técnico-profissionais", com o objectivo proclamado de criar as condições adequadas à formação para o emprego e o desenvolvimento económico das populações. A generalização da escola única com os mesmos objectivos não impedia a construção de "oportunidades mais adequadas a uns e outros". A «escola diversificada» continuará a construir diferentes oportunidades. Os objectivos últimos deste tipo de discursos não se deixam ler de imediato e as consequências pessoais, sociais e políticas muito menos.

De facto, o que se procura iludir é a crise real e a ideia de introduzir na escola uma lógica de mercado. A centração na escola do suposto modelo de transformação educativa de uma população é uma proposta claramente política, claramente inspirada no modelo neo-liberal para desresponsabilização do Estado. Este deixa, aparentemente, de ser o responsável pelo combate à desigualdade e à discriminação porque, deste modo, não é ele que aparece como o responsável por estes fenómenos. É a selecção que a escola faz conforme "as capacidades" e "as motivações" e "o mérito de cada um".

Na perspectiva de Jean-Louis Derouet, é forçoso reconhecer que, apesar de todos os esforços, as desigualdades da educação mantêm-se. Mas sublinha que nos arriscamos mesmo a assistir ao seu acréscimo com a proposta de descentralização, a qual apenas tornaria o problema menos evidente aos olhos de uma análise muito superficial.

Os projectos educativos de escola, as comunidades escolares e educativas como responsáveis locais das tarefas de educação, a autonomia e os contratos de autonomia das escolas, a descentralização regional da administração ...etc.

Parece uma nova lógica. Parece uma nova racionalidade na organização da escola. A centração na Escola das intervenções reformadoras está a fazer-se primeiro ao nível organizacional no sentido de «optimizar esforços e recursos», através da afirmação da descentralização e da construção da autonomia. Numa sociedade cada vez mais individualista e competitiva construir-se-ia uma escola que nada teria a ver com estes processos ético-sociais em crescendo. As comunidades educativas passariam a ter uma maior e mais eficaz dimensão de transformação social, através do envolvimento de todos na concretização de um projecto educativo no qual tinham participado, mesmo que indirectamente, e se reviam claramente.

J. Adoino distingue duas acepções da noção de projecto: aquele em que as finalidades últimas e as intenções de transformação para o futuro dão sentido ao projecto (projet-visée) e o denominado "plano ou programa", (projet programmatique), o qual, como um protótipo, pré-determina cada detalhe a construir, a lógica do processo construtivo e as suas etapas e o todo final, à luz de uma racionalidade tecnocrática e instrumentalizadora das práticas nele inscritas. Conduzem, evidentemente a práticas diferentes e a diferentes apropriações de sentido pelos sujeitos envolvidos. O primeiro, admite a imprevisibilidade decorrente das múltiplas interdependências de factores estruturais e conjunturais, e o segundo imprime uma lógica cartesiana à interpretação do todo social e desencadeia uma visão finalista do processo histórico, teleológica.

Na nossa realidade educativa, dentro de um sistema em que os condicionalismos burocráticos e as limitações de meios instrumentais e económicos são imensos, os projectos de escola acabam por seguir a lógica tecnocrática. E, quando o não fazem, acabam submersos num marasmo de regulamentação especializada e hermética que responsabiliza cada passo dado e desencadeia tal insegurança nos docentes que tudo regressa em pouco tempo ao mesmo. Os P.E.E. para existirem como tal teriam de possibilitar a cada escola a escolha das suas metodologias didácticas, das suas pedagogias, dos seus métodos e modelos de investigação, da forma de distribuição dos alunos por turma, etc... e isso não acontece, nem é permitido que aconteça pelas leis regulamentadoras estabelecidas.

Para Rui Gomes, numa visão muito crítica, a autonomia dos estabelecimentos de ensino é apresentada como o meio para desencadear a realização dos tais objectivos congregados num contrato de autonomia e com um projecto educativo de Escola (P.E.E.) que a tornaria um todo uno e de novo respeitado. Parecia que se criavam as condições para a mudança e para a inovação, mesmo que estas surgissem como muito mais sobrecarregadoras de trabalho e de responsabilidades acrescidas. Aparecia no horizonte

pensante a possibilidade da escola fornecer outras actividades para além das que estão consagradas nos currículos instituídos e que são inalteráveis. Os conselhos directivos podem gerir apoios pedagógicos acrescidos de professores a alunos com mais dificuldades ou oferecer actividades extra-curriculares, mas não podem alterar nem os tempos lectivos, nem as cargas horárias, nem um determinado limite de horas que é distribuído a cada escola. «O chamado projecto de escola, para além de aspectos positivos que contém constitui uma idealização administrativa, uma forma simbólica de obter a mobilização dos professores necessária à concretização bem sucedida de novos programas, técnicas e políticas vindas da administração central. Trata-se de um novo mecanismo de cooptação orgânica dos professores num período de redução da sua legitimidade profissional e da legitimidade do próprio Estado educador.»⁽¹⁾

Em Portugal, estes projectos de regionalização e de organização da escola em função do meio em que cada estabelecimento de ensino se insere, nunca foram efectivamente levados à prática. Seria um puro acentuar, em termos culturais, das diferenças regionais, já de si infelizmente insuperáveis?

A suposta democratização do ensino foi apenas a massificação do ensino, reforma educativa atrás de reforma educativa. A escola não altera a relação de forças sociais. Pensar o contrário foi utopia do século passado. Continuar a mesma miragem não é mais possível, nem para os professores, nem para os discursos políticos! Generalizou-se a atitude de desencanto!

Numa altura de crise de legitimação dos fins do sistema educativo, o velho ideal de igualdade aparece como mera utopia sem sentido dado que nada parece poder alterar-se no funcionamento real da educação.

(1) GOMES, Rui, «Teses para uma Agenda de Estudo da Escola», in O Estudo da Escola org. João Barroso, Ed.Porto Editoria, Colecção Ciências da Educação, nº23, Porto, 1996, p.95

Superar as desigualdades geográficas, culturais e económicas não é possível à Escola. Mesmo que aumente o conhecimento e aumente drasticamente o número dos que têm acesso a ele, isso não gera maior justiça nas relações económicas, nem nas relações sociais daí decorrentes. Poderá gerar maior consciência dessa falta de democraticidade? Levar a uma participação social e política mais activa no sentido de uma cidadania mais consequente?

Teremos que construir uma escola para todos mas que vá necessariamente premiando os melhores, no sentido daqueles que têm melhores condições à partida? Este aparece como um princípio de justiça comumente aceite a partir de certa altura face á impossibilidade de realização do anterior projecto. Mas justiça e justiça não são necessariamente a mesma coisa!

Na perspectiva de Rui Gomes, este desencanto gerou-se também porque a constatação, por parte dos professores, do fracasso da Escola como meio de realização daqueles ideais não foi acompanhada das interrogações suficientemente radicais para a produção das explicações suficientemente operacionais para fornecer estratégias de acção suficientemente plausíveis e exequíveis. Isto querará dizer, que o conhecimento que se possui sobre este objecto construído e instituído faz tempo, não é ainda suficiente porque não o interrogamos sob todas as perspectivas necessárias para que as respostas comecem a ser construídas... não esgotamos as perguntas para conhecermos efectivamente porque se falhou, onde se falhou, etc...? Ou então ainda não se encontrou a metodologia de questionamento adequada ao(s) objecto(s) em causa? O processo educativo não anula as diferenças mas pode não as acentuar e pode diminuí-las? Mesmo que estudemos localmente haverá conclusões que poderão ser generalizadas?

É muito difícil romper também com a lógica do modelo.

De facto, perante a precariedade de sentido de todas as práticas sociais ou morais e uma necessidade insuperável de encontrar um sentido para tudo, surge a irreduzível alternativa do sujeito construir, partindo da análise dos

seus próprios sucessos e, principalmente, dos seus próprios falhanços ou cair num individualismo destruidor da sociabilidade ou cair num cepticismo radical e admitir que nada mais tem qualquer sentido comunicável.

O objectivo da maioria dos discursos políticos parece ser a responsabilização crescente dos docentes pelos resultados das suas práticas, sem aumentos de recursos reais em termos financeiros e/ou de equipamentos e desencadear nos docentes um maior empenho, apenas porque lhes parecerá centrar-se a atenção de todo o envolvente nas tarefas por eles desempenhadas. Emergiriam deste modo processos de inovação educacional sem grandes custos, a não ser dos próprios docentes envolvidos no mesmo. É a lógica empresarial a invadir o campo educacional.

Cabe às racionalidades em jogo desmontar a lógica perversa pelos fins exteriores à Escola e lançar outra. A que for possível ... melhor, a que for sendo possível!

O Homem é continuamente colocado perante o insuperável paradoxo de se saber irremediavelmente finito no tempo, no espaço e no saber e continuar ininteligivelmente a aspirar ao Saber e ao Poder infinitos sobre o Mundo. E, também inexplicavelmente, a acreditar (ou a desejar crer?) na construção de um mundo melhor!

Hoje, sem nenhuma razão apresentável como indiscutível para ser ou fazer, o homem vai produzindo as inteligibilidades possíveis, procurando oportunidades de intervenção e participação na realidade envolvente, desinstrumentalizando-a dos mitos do passado que se revelaram inoperantes... ou simplesmente acreditando que constrói novos mitos mais securizantes.

É a construção possível do mundo humano, numa sequência de sentidos que se inventam! E o sentido no mundo humano, seja do pensar científico, seja de qualquer outro constrói-se no dizer, nos jogos de linguagem, no jogo da vida que se quer viver.

Manter-se agarrado às ideias familiares, às infra-estruturas securizantes é bloquear o pensamento ao jogo da criação livre de novos "olhares".

Na origem do pensamento desde o início da aventura humana está a actividade lúdica. Importa que ele abandone o desejo de segurança e de conforto para que, como diria Nietzsche se lance no abismo profundo do impensado, do radicalmente criativo.

A reconstrução possível do sentido para a acção de cada escola só pode fazer-se a partir da análise das práticas, da reflexão sobre os "tombos" que continuamente acontecem mas que não se confessam. As pressões sociais interiormente e inconscientemente assumidas são fortemente condicionantes. Um mundo real totalmente elaborado em função de normas e representações numa lógica de reprodução das relações sociais instituídas, pelos novos mitos de máxima eficácia com um mínimo de recursos, modelo de competência, etc...

A educação é um problema fundamental e um desafio que não é local. Mas pensá-lo globalmente, para lá da ordem do vivido e do experienciado, para o domínio do generalizável é, num crescendo, cada vez mais difícil. É mais difícil, exactamente porque tomamos consciência de que os erros quando globalizados se tornam graves e dificilmente corrigíveis porque se escondem numa lógica que se impõe e se reproduz na parcialidade das análises críticas de que se tornam alvo. Melhor seria falarmos de racionalidades ou de lógicas de pensar o mesmo objecto que se entrecruzam, interpelando-se. Surge-nos, como um imperativo lógico, a necessidade de não limitar à partida qualquer contributo.

Há então um significativo deslocamento dos critérios que estabelecem a legitimidade dos problemas levantados e das soluções propostas para cada um. A validade dependeria então de um acordo de argumentos plausíveis e credíveis estabelecido na comunidade.

Como conseguir um acordo de racionalidades e de lógicas, no fim de toda a inocência científica, a partir de um mundo em explosão e desagregação ética de modo a responder às questões urgentes da Educação e da Escola? Supõe-se que querendo...

Sistema educativo e construção da escola

4. O Sistema Educativo

4.1. As razões de necessidade desta leitura.

Num segundo momento passei à leitura do edifício legal que constitui o sistema educativo. Era necessário ultrapassar as pré-interpretações estabelecidas por mim que contribuíssem para reproduzir anteriores opiniões elaboradas *a priori*. O objectivo era fazer aparecer as dimensões legais de origem e não as suas «modelagens» na prática. Neste caso, não seria uma investigação exaustiva mas apenas um destacar das principais ideias de fundamentação para depois as articular, se possível, com a realidade no terreno.

Considereei necessária a leitura dos principais justificativos políticos para a Reforma do sistema educativo e do Novo Ensino Secundário.

Como referi anteriormente colocou-se-me a exigência de conhecimento da legislação construtora do sistema educativo. A confrontação entre «o ideal» de Escola traçado na legislação geral com a legislação regulamentadora para conhecimento dos «estreitamentos e dos constrangimentos» só seria possível após a sua análise. Esta era exigida, do mesmo modo, para confrontação desta ideia de Escola com o quadro de referência que os professores constroem como legitimador das suas funções.

Ultrapassar possíveis interpretações pré-estabelecidas que conduziriam à reprodução de visões lineares ou pouco fundadas. De outro modo, era também necessário validar a veracidade das interpretações conhecidas e/ou a conhecer.

Esta análise situa-se, quase sempre, no discurso descritivo que parece exaustivo. No entanto, não o foi. O edifício legal é imenso. A legislação regulamentadora é

extraordinariamente extensa e tem uma «produção» contínua em circulares e ofícios múltiplos e diversificados os quais muitas vezes acabam por impossibilitar a aplicação da lei na sua total amplitude. Não me foi possível o conhecimento destes últimos devido à sua extensão. Não me foi possível analisar esta edificação legal de outra perspectiva que não o mero resumo das suas linhas principais.

4.2. Legislação Programática.

A actual Lei de Bases do Sistema Educativo foi promulgada pela Assembleia da República em 1986, na sequência da definição dos princípios fundamentais da Constituição Portuguesa. Só doze anos após a Revolução do 25 de Abril foi possível construir uma definição do quadro geral legal do sistema educativo.

Da análise da actual Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86, infere-se como principal objectivo estabelecido, para a totalidade do sistema educativo, a garantia da possibilidade de acesso à educação de todos os indivíduos.

Estabelece-se para a Escola, como fim último expresso, não só o acesso ao ensino mas também a necessidade de possibilitar o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo, de modo a garantir o necessário alcance dos grandes objectivos sociopolíticos de progresso e democratização da sociedade.(1)

(1) Esta afirmação situa-se na crença na ideia de um progresso que é necessariamente um percurso para melhor. Marcuse distingue dois aspectos que a cultura ocidental costuma agregar à ideia de Progresso: quantitativo e qualitativo. Se naquele sentido é equivalente ao progresso técnico e produtivo, neste caso será identificado com progresso histórico e humanitário no sentido da realização plena da pessoa como sujeito livre, autónomo e responsável. Parece-me que seria neste último sentido que deveríamos interpretar aquele texto legal.

Logo de seguida, afirma-se que o Estado, no que diz respeito ao sistema educativo, não pode seguir quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas na formação do indivíduo (Artº 2º- 3-a)(1). E esse indivíduo é pensado como o que deve ser o homem: (Artº 2º, p.4) livre, responsável, autónomo, solidário e valorizador da dimensão humana do trabalho, (Artº 2º, p.5) democrático, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, capaz de julgar com espírito crítico e criativo, (Artº 3º, p. b) e capaz de reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e ainda dotado de um equilíbrio físico, afectivo e moral e de uma capacidade de adaptação e inserção no meio comunitário, etc.(2). De facto, podemos afirmar que princípios ideológicos, filosóficos e políticos estão continuamente presentes não só na definição dos Princípios Gerais, Organizativos e Administrativos e suas avaliações, como na definição dos recursos humanos e materiais necessários ao seu cumprimento, como nas funções e estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Porque esse indivíduo é o cidadão. É o construtor da história que se quer de progresso. Concretamente, de uma definição tão clara do modelo de cidadão a construir pela Escola poderemos inferir uma visão profundamente humanista, mesmo no que diz respeito à definição do que deve ser a preparação para uma futura relação ao trabalho e ao papel produtivo a desempenhar por cada indivíduo.

(1) Admitir a possibilidade de uma efectiva e total neutralidade do Estado nesta matéria parece-me demasiada ingenuidade. É uma contradição pois a afirmação exactamente anterior de que pertence ao Estado a responsabilidade de promover a democratização do ensino e a de garantir o direito de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso não pode ser classificada senão como uma opção clara, do ponto de vista político e ideológico, que decorre necessariamente de uma concepção filosófica quanto ao ser humano e cidadão que se deseja construir no presente momento histórico em que esta lei é aprovada.

(2) Não parece desde logo nada fácil a tarefa de que é incumbida a Escola. Muito pelo contrário: à Escola parece que cumpre realizar todas as transformações ou criar as condições humanas para que todas as transformações sociopolíticas sejam possíveis. Aqui as duas concepções de progresso estão ligadas, mas, claramente o progresso técnico e produtivo vem em segundo plano, após a realização do humano.

Esta dimensão formativa da escola como aprendizagem da relação positiva com o trabalho enquanto dimensão produtiva, aparece em segundo plano após a definição de toda uma série de prioridades formativas do eu individual como cidadão português, integrado como ser de pleno direito, mas consciente dos seus direitos e deveres, na Europa e no Mundo.

Considera-se que devem funcionar para a realização deste mesmo objectivo final, quer os estabelecimentos de ensino públicos, quer os particulares e/ou cooperativos, quer se situem no território nacional, quer em qualquer outro ponto do mundo em que se considere necessário difundir a língua e a cultura portuguesas, essenciais para a manutenção do sentido de identidade nacional. Não se admite qualquer variabilidade de fins últimos para a Escola Portuguesa. Outros poderão existir mas, necessariamente, em segundo plano, porque os grandes fins para a Educação como tarefa que incumbe ao Estado português são definidos universalmente.

É afirmado que se pretende, deste modo, com esta Lei de Bases, construir todo o enquadramento legal para dar estabilidade à política educativa para que se torne possível difundir e manter o sentido e o conhecimento da identidade nacional através do aumento do conhecimento da Língua Materna e do conhecimento da História e da cultura portuguesas. Integra o seu estudo, o seu ensino, num tempo e num espaço de comunicação indispensável tendo em consideração o presente de crescente interdependência do nosso país com a Europa e com o resto do Mundo.

Nesta Lei não se estabelece só, como direito de todos, o acesso à educação, mas inscreve-se, explicitamente, como responsabilidade do Estado a garantia de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares, prevendo a necessidade de todos os instrumentos legais e materiais necessárias ao processo de superação de assimetrias regionais e assegurando a igualdade de ambos os sexos perante a educação. Não se estabelecem as bases reais e materiais para o alcance dessa mesma garantia, mas

estabelece-se a necessidade de desenvolvimento da lei (Artº. 59º), sob a forma de sucessivos decretos-lei, que possibilitem a sua realização(1).

A definição dos Princípios Gerais a que se deve submeter o sistema educativo é, de igual modo, integral e claramente regida pelo mesmo fim último que é o ideal de "*desenvolvimento harmonioso*" de cada pessoa como sujeito humano autónomo e solidário e como cidadão livre e responsável, como já foi referido anteriormente.

Os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade regem então, toda a enunciação dos Princípios Gerais na L.B.S.E. e pressupõem como possibilidade da existência real, pelo menos do ponto de vista legal, de um Estado neutro e de uma Escola Pública como espaço livre, onde se proporcionam as oportunidades de construção da igualdade entre indivíduos de diferentes sexos e extractos sociais, através de livre troca de opiniões, de posições morais, ideológicas, políticas, estéticas e religiosas. Afirma-se claramente a necessidade de formar cidadãos *«capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram»* (Artº2º, p.5), para se empenharem na sua transformação com vista à superação de assimetrias de benefícios da educação, da cultura e da ciência. Parte-se assim de uma concepção de Escola como superadora de assimetrias sociais de origem através da difusão de ideais de igualdade e de liberdade e da criação de necessidade de intervir socialmente para o desenvolvimento e o progresso sociais.

Ao nível dos Princípios Organizativos (Artº 3º), estabelece-se a necessidade da Escola contribuir para a *«defesa da identidade nacional»* definida pela matriz histórica do país, através da defesa do valor do património histórico-cultural do nosso país e sua integração na *«tradição universalista europeia»*.

(1) Como é considerado o fim último de todo o acto educativo, a frequência efectiva e conseguida por todos, este é apresentado como se se auto-legitimasse e como se o Estado o realizasse obrigatoriamente. De facto estes ideais legitimam a escola sem necessidade de mais nada. A escola educa para a transformação emancipatória de todo o indivíduo que se constitui como sujeito desse processo.

Estes valores e conhecimentos devem ser, inequivocamente, transmitidos aos jovens. Mas sublinha-se, de igual modo, a necessidade de criar as condições para que exista o sentimento de *«solidariedade entre todos os povos do Mundo»* com a valorização de diferentes saberes e culturas que assegure a aquisição do sentido do respeito individual pela diferença.

É, de igual modo, sublinhada a importância da educação incentivar o *«valor humano do trabalho»* para a realização e integração/adaptação de cada pessoa no todo contextual do mundo produtivo e profissional e do progresso social global da comunidade. É que a inserção no mundo do trabalho é, aqui, definida como a necessidade de proporcionar *«a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação»*(1). Por isso, afirma-se também a necessidade de garantir, sempre que solicitada, a possibilidade de regresso e reingresso no processo formativo de todos os que se mostrarem interessados para iniciação, reconversão e/ou aperfeiçoamento cultural, científico ou profissional.

A *«educação ao longo de toda a vida»* é uma ideia de actualidade sempre presente porque se parte do princípio da inevitabilidade da mudança contínua como uma realidade constante para toda a estrutura económica e social. Só que essa mudança é tida, pelo menos aqui, implicitamente, como sendo um sinónimo de evolução para melhor. Assim, como a busca de formação contínua seria por vontade autónoma e escolha livre do indivíduo. Existiria apenas e sempre para melhorar/aumentar as suas competências e a sua auto-realização/satisfação no seu posto de trabalho ou nas suas funções de cidadão ou como pessoa.

(1) Implicitamente, aqui, pressupõe-se a actividade laboral exercida em função da realização ou complementação da dimensão de cidadania do homem. Não são colocados os interesses económicos e/ou produtivos como condicionantes anteriores à escolha e ao exercício da actividade laboral.

Segundo esta óptica, a adaptação da sociedade a essa mudança constante implica uma alteração de mentalidades e de atitudes num determinado sentido de progresso, o qual deve ser realizado pela Escola na formação inicial e/ou na «educação ao longo da vida»(1).

Afirma-se na L.B.S.E. a necessidade da Escola contribuir para o desenvolvimento do espírito e de hábitos de práticas democráticos, seja na administração e gestão, seja na prática pedagógica quotidiana, ao nível dos docentes, dos discentes e das suas famílias. Pressupõe-se, deste modo, não só a possibilidade, mas também a necessidade, da Escola estender a sua acção e a intervenção transformadoras muito para lá dos seus limites físicos e organizacionais e para lá do seu tempo de exercício efectivo de leccionação. Admite-se a possibilidade da colaboração de estabelecimentos de ensino particulares e/ou cooperativas para a realização das tarefas de educação/formação desde que integradas num sistema reconhecido pelo Ministério da Educação.

A administração e gestão do sistema educativo tem como Princípios Gerais (Artº43º) normas específicas para assegurar o pleno respeito pela regras de democraticidade e de participação no domínio da formação social e cívica e para garantir a interligação com a comunidade envolvente. Reconhece-se a possibilidade de intervenção da sociedade nas escolas, através da participação dos alunos e das famílias a uma determinado nível, (Artº 3º) e, a outro, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas, culturais e científicas com a Escola (Artº43º, p.3).

(1) Parte-se pois do conhecimento de que, por princípio, a tendência natural das sociedades é o desejo de estabilidade e de permanência securizantes. A mudança que é desejada naturalmente pelas populações é a de um progresso geral de melhoria das condições de vida, não a da instabilidade crescente que é desencadeada pela ordem económica internacional cujos objectivos não são na prática, claramente, de modo nenhum, a criação de uma sociedade global mais justa para todos os homens. É evidente que não cabe à L.B.S.E. a definição deste quadro.

Com a presente L.B.S.E. compreende-se no interior do sistema educativo a educação pré-escolar, a educação escolar (ensino básico, ensino secundário, incluindo a educação especial e todas as actividades de ocupação dos tempos livres organizadas pelas escolas e ensino superior) e a extra-escolar (alfabetização, aperfeiçoamento, reconversão profissional, etc.)

Atribui-se ao Estado a organização da extensão da educação pré-escolar a todas as crianças entre os três anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico. Embora ela seja facultativa, já que se reconhece legalmente à família o papel fundamental neste período de vida dos sujeitos, legisla-se a sua importância e o dever do Estado assegurar a extensão da rede da educação pré-escolar a todo o país. São seus objectivos fundamentais o desenvolvimento harmonioso de capacidades pluridimensionais individuais, a socialização e integração no meio afectivo, social e físico.

O ensino básico é universal obrigatório e gratuito e, neste momento, compreende a duração de nove anos. Deste modo, alargou-se a escolaridade obrigatória, no que segue as tendências dos países mais desenvolvidos da Europa. A sua meta, legalmente instituída na L.B.S.E., é a formação geral, logo não especializada ainda, e global de todos os sujeitos como cidadãos de um mundo social, económico e cultural segundo o pano de fundo dos valores universalistas consagrados como Princípios. No Desenvolvimento Curricular, (Cap.VII, artº47), é estabelecida a necessidade de harmonização do desenvolvimento físico e motor com o desenvolvimento cognitivo, afectivo, estético, social e moral. A formação é também global no sentido de pressupor a necessidade de a educação obrigatória cobrir todos as dimensões da existência humana numa interpretação não finalista. Ou seja, o fim é a pessoa em si mesma como uma totalidade educável e perfectível.

Os objectivos gerais do ensino básico estão consagrados numa ampla, equilibrada e diversificada formação geral física e motora, cívica e social, estética e

moral, que deve unir teoria e prática, escola e vida quotidiana. Os valores subjacentes a esta formação estão definidos como «*espírito crítico*», «*solidariedade social*», «*humanismo universalista*», «*identidade nacional*», «*maturidade cívica e socio-afectiva*», para que possibilitem uma «*relação e cooperação (...) com a família*», e uma «*intervenção consciente e responsável na realidade circundante*» com vista à «*formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária*», abarcando múltiplos aspectos de formação do indivíduo como pessoa-em-si-mesma e como ser-com-os-outros.

O ensino básico deve desenvolver a consciência nacional através do conhecimento da língua, da cultura e da história nacionais, mas numa perspectiva de formação de cidadãos activos e participativos na construção de um país que se queria novo.

O ensino básico deve proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira e possibilitar a aprendizagem de uma outra, o que é significativo quando se pretende que o indivíduo se sinta também cidadão de uma Europa como espaço de uma nova cidadania e cidadão do Mundo.

A obrigatoriedade de frequência do ensino básico unificado vai até aos 15 anos de idade, desde que o aluno os complete até ao início do ano lectivo e é gratuita quanto a propinas e matrículas, podendo ser subsidiada(1).

(1) A obrigatoriedade só até aos 15 anos levanta algumas dúvidas, pois que sabemos quantos alunos não conseguem completar a escolaridade básica neste espaço de tempo das suas vidas, pelo menos no presente momento. Se o objectivo último é a formação comum de todos os portugueses, no momento em que se conhecem os índices de insucesso e a impossibilidade de resolução deste problema em curto espaço de tempo, devido às condições económicas, sociais e culturais da grande maioria da população portuguesa, este é um limite que deveria ser revisto. Se sobre isto acrescentarmos que se estabelece que o Estado e a Escola devem «*assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, (...) a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento*», teremos que admitir para estes um determinado e muito próprio ritmo de aprendizagem. E então para todos aqueles que não possuem deficiências físicas e/ou mentais, mas têm reais dificuldades de aprendizagem? Mesmo que se institua um apoio extra o período de cumprimento da escolaridade obrigatória não pode ser o mesmo.

O ensino básico está organizado em três ciclos. O 1º ciclo compreende o espaço de tempo correspondente à antiga Escola Primária. Para o 1º ciclo são definidos como objectivos uma formação geral de competências de raciocínio, de memória, de criatividade, de sentido moral, de sensibilidade estética e de motricidade, objectivos que se integram nos objectivos gerais de todo o ensino básico. No âmbito dos conhecimentos são considerados fundamentais os domínios da linguagem oral, da leitura e da escrita da língua portuguesa, para os quais são igualmente responsáveis todos os professores, independentemente da disciplina específica que leccionem. O conhecimento das noções essenciais da aritmética e do cálculo é, de igual modo, considerado fundamental, mas alargam-se também os objectivos de formação geral à aprendizagem de conceitos básicos do meio físico e social assim como, na área das expressões, admite-se que esta se estenda das capacidades motoras às competências plástica, dramática e musical. Deste modo, é claramente expressa uma visão muito alargada e rica em objectivos de formação da pessoa em cada indivíduo.

O 2º ciclo corresponde ao que era anteriormente chamado ciclo preparatório. Para o 2º ciclo define-se a formação do mesmo modo alargado numa visão humanista e cívica com dimensões física, artística, científica, tecnológica e moral. Deve proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira. Mas mais importante é, a consideração de que o objectivo desta formação diversificada não é só a de assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades mas, também, a de «habilitar» a *«interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes»*. A definição desta orientação desde esta altura de

escolarização permite admitir os outros níveis subsequentes da formação como a continuação destes objectivos tão amplos.

Postula-se que o ensino se organiza por áreas interdisciplinares, mas o currículo organiza-se disciplinarmente, de modo predominante.

O 3º ciclo é organizado por disciplinas mas permite a existência e frequência de áreas vocacionais diferentes. As disciplinas diversificadas procuram permitir a aquisição de conhecimentos literários, científicos e artísticos e uma formação humanística, física e desportiva, assim como uma educação tecnológica que una o saber ao saber-fazer. Esta formação pluridimensional de cada sujeito é considerada indispensável, quer o seguimento seja o abandono da formação escolar para ingresso no mundo do trabalho, quer seja o prosseguimento dos estudos. Não está presente qualquer objectivo directamente ligado ao exercício imediato de qualquer profissão.

A L.B.S.E. admite a existência de escolas especializadas as quais, para além dos currículos normais instituídos para estes graus de ensino, reforcem a componente artística ou a componente física e desportiva, sem que haja alteração da formação comum.

O ensino secundário tem a duração de três anos. Para além do aprofundamento dos conhecimentos científicos, técnicos, humanísticos e artísticos, tem objectivos mais abstractos, como já anteriormente afirmei, de muito maior dificuldade de concretização, como o de possibilitar a aquisição de um saber que parta da reflexão crítica ou o de abertura de espírito e a disponibilidade e adaptabilidade à mudança.

Na alínea e) do Artº 9º afirma-se que é objectivo do ensino secundário possibilitar os contactos da Escola com o mundo do trabalho, aqui exclusivamente entendido como realidade produtora de bens económicos, para dinamizar «a função inovadora e interventora da escola». Nas escolas

secundárias públicas ou particulares não existe investigação científica ou tecnológica com características de poder produzir inovações científicas(1).

No Artº 10º (Organização, p.3) estabelecem-se opções próprias para os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e cursos predominantemente orientados para a vida activa e inserção no trabalho (tendo, neste último caso, no final dos três anos, direito a um diploma que certificará a formação/qualificação adquirida para o exercício de actividades profissionais determinadas). É afirmado que se garante a permeabilidade entre estes dois tipos de cursos que possuem disciplinas de formação vocacional, técnica e tecnológica próprias. Para as disciplinas com a mesma designação os programas são exactamente os mesmos, sendo o de Português o programa designado para «Português B», que é o programa de todos os cursos excepto o do Agrupamento 4: Humanidades («Português-A.» ou Literatura Portuguesa).

A preocupação de formação geral e social está ainda presente na definição das possibilidades de organização de actividades de ocupação dos tempos livres (Artº48º), cujo objectivo é a realização integral da pessoa do educando, com actividades de complemento curricular de enriquecimento cultural e cívico, de educação artística e/ou de desporto escolar. Este último, é entendido na sua dimensão cultural plena, isto é como meio de promoção de saúde física e de criação de hábitos de cooperação e de solidariedade com sentido.

(1) De modo que, não tem sentido a pressuposição de que a Escola pudesse inovar ou intervir no processo técnico subjacente às realidades do mundo do trabalho. Também não existe possibilidade de alteração curricular ou programática decorrente de iniciativa particular de qualquer escola em consequência de qualquer tipo de contacto com o mundo de trabalho. Os contactos da Escola com este último são esporádicos e nunca no sentido de uma inter-relação que desencadeie uma alteração no processo curricular instituído. Tão pouco têm sido fáceis as colaborações necessárias à realização dos estágios dos alunos que terminam os cursos tecnológicos, ficando a larga maioria com o diploma mas sem qualquer tipo de prática real no mundo exterior à Escola.

A L.B.S.E. estabelece ainda o âmbito e os objectivos do Ensino Superior Universitário e Politécnico e os estabelecimentos que o devem ministrar assim como as condições gerais para a prática da investigação científica como o objectivo final de todo o ensino superior. No Artº 12 são estabelecidas as condições de acesso a estes mesmos estabelecimentos de ensino.

Na subsecção IV definem-se as modalidades especiais de educação escolar como a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância, o ensino português na estrangeiro.

Na secção III define-se Educação extra-escolar. Esta última funciona como complemento para cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e/ou desenvolver as suas competências e situa-se no âmbito de uma desejável educação permanente. O seu primeiro vector fundamental é o de *«eliminar o analfabetismo literal e funcional»*.

No Capítulo III são definidos os apoios e complementos educativos (Artº 24º a 29º), para a promoção do sucesso escolar que são aplicados prioritariamente na escolaridade obrigatória a alunos com dificuldades escolares específicas, mas também se prevê a possibilidade de outro tipo de apoio para trabalhadores-estudantes.

A educação especial tem por fim a recuperação e integração dos alunos com necessidades educativas específicas e visa alargar a sua acção particular em apoios específicos às famílias, aos educadores e à comunidade social envolvente com vista à redução das limitações inerentes aos problemas e à futura integração de cada indivíduo. A educação especial é realizada em estabelecimentos específicos sempre que existam e sejam necessários.

A L.B.S.E. prevê medidas próprias para diminuir as desigualdades e as dificuldades e gerar o sucesso educativo sempre que possível. Para alunos com necessidades escolares específicas prevê-se a criação de apoios e complementos educativos, apoios psicológicos e de orientação escolar e

profissional e apoios de acção social que são prioritariamente aplicados na escolaridade obrigatória, o que é perfeitamente compreensível.

No capítulo IV (Artº30-36) da L.B.S.E. são estabelecidos os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores. A formação inicial, de nível superior, que lhes proporciona a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos adequados e a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função docente. Acrescenta-se a possibilidade de uma formação contínua para complemento e actualização e uma formação para reconversão e/ou mobilidade.

No Capítulo V definem-se os recursos materiais, ou seja, a rede escolar e o seu planeamento, os recursos educativos, o financiamento e a administração do sistema educativo. No Artigo 45º, sobre a administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, sublinha-se que para tal devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

No Capítulo VII estabelecem-se os meios e os modos de avaliação do sistema educativo e a definição da investigação em educação.

Sistema educativo e construção da escola

4. Sistema educativo

4.3. Legislação Regulamentadora Posterior

4.3.1. Apoio educativos.

A L.B.S.E. define pois o ensino básico como universal e obrigatório. Em Portugal do conceito de «alunos da Educação Especial» passou-se para o conceito de «alunos com necessidades educativas especiais» (Decreto-Lei nº 319/91) e da ideia de escolas especiais evoluiu-se para a ideia de uma escola inclusiva com um ensino integrado em que fossem dadas atenções especiais e diferenciadas aos alunos, conforme as suas necessidades e dificuldades.

No sentido de possibilitar o sucesso educativo foi instituído o Apoio Pedagógico Acrescido pelo Despacho 19/SERE/88, destinado aos alunos mais carenciados para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem e/ou às deficiências, físicas ou intelectuais, devidamente comprovadas. Aplica-se também nos casos em que, no ano anterior, não tivessem sido *«leccionados pelo menos dois terços do número de aulas curriculares previstas»* ou *«conteúdos reconhecidamente significativos dos programas»* ou no caso de existirem *«carências de aprendizagem da língua portuguesa (...)»*, etc... Este apoio visava inicialmente a superação de todas as dificuldades relacionadas com deficiências auditivas, visuais, motoras e mentais, mas, pela constatação da necessidade absoluta de resolução de muitos outros casos, passou ao apoio de integração de todos os que tinham dificuldades de aprendizagem e depois a todos os que tinham problemas comportamentais dentro da escola que dificultavam o cumprimento do que era designado como «os objectivos mínimos». Assim, na prática, a actuação das equipas de ensino especial funcionam no sentido de integração no

ensino regular de todos aqueles que, com uma ajuda específica e contínua, possam frequentar o ensino regular, ainda que não o possam cumprir com a mesma facilidade ou no mesmo tempo que os outros alunos sem dificuldades, e, ainda, no sentido de combater a exclusão de todos aqueles que não tinham direito a qualquer apoio no ensino regular embora tivessem diversas dificuldades de aprendizagem. O apoio é dado pelos professores designados para o «ensino especial», mas também pelo professor da turma que semanalmente pode passar algum tempo só com esse ou esses alunos.

A Portaria 243/88 autorizou a criação de «currículos alternativos» para «grupos específicos de população», no âmbito do ensino recorrente, e vários despachos posteriores procuraram cobrir legalmente todos os esforços adaptativos e correctores das diferenças à partida. Um currículo alternativo é constituído por uma ou mais disciplinas ou áreas disciplinares adaptadas ao problema ou deficiência detectada.

No referido Decreto-Lei nº319/91 no qual se introduz um regime educativo especial, baseado em critérios pedagógicos, numa perspectiva de uma escola para todos, possibilita-se a adaptação do processo de ensino-aprendizagem do ensino básico ao ensino secundário, condições especiais de matrícula, equipamentos especiais de compensação, adaptações na organização de turmas e na dos materiais, nos currículos e nas condições de avaliação, (mesmo um Plano Educativo individual), e, por último, a possibilidade de um certificado que especifique as competências alcançadas.

No caso das adaptações curriculares, o Decreto-lei considera a redução parcial do currículo e/ou a dispensa de actividades. O número de alunos por turma, nestes casos, não pode ser superior a 20 e uma turma com alunos com necessidades educativas especiais não pode incluir mais do que dois alunos nestas condições.

O Despacho nº 78-A/ME/93 teve como fim definir as modalidades do apoio pedagógico aos alunos que cumprem a

escolaridade obrigatória e que apresentem dificuldades ou carências de aprendizagem, com vista ao seu sucesso educativo. As modalidades e estratégias de apoio podem ser o ensino diferenciado dentro do mesmo currículo ou a definição de um currículo alternativo, depois de esgotadas todas as outras formas de apoio do ensino. Os currículos alternativos são medidas, entre outras, que podem ser concebidas e realizadas por cada escola tendo em consideração os seus recursos e os objectivos a atingir. Define-se ainda que nas escolas «*em situações especiais*», tais como: «*inserção em zonas de graves carências sócio-económicas e culturais*» ou com «*turmas com programas alternativos*» ou elevado número de «*alunos de ensino especial*» ou de «*programas de necessidades de integração multicultural*» podem ser requeridos recursos suplementares, os quais devem ser avaliados contínua e globalmente em função dos objectivos definidos previamente. Alarga-se assim a definição do público alvo do ensino especial e do apoio pedagógico para todos os alunos em risco de abandono da escola e de incumprimento da escolaridade obrigatória.

No Despacho Normativo 338/93 prevê-se a possibilidade de os alunos com necessidades educativas especiais beneficiarem de condições especiais aquando da realização das provas de exame previstas na avaliação sumativa externa para a conclusão do 12º Ano.

O Despacho 40/ME/94 define os créditos que podem e devem ser utilizados na sua totalidade por cada escola. Para tal, flexibiliza as possibilidades de gestão desse mesmo crédito horário, favorecendo outras actividades cujo objectivo seja de igual modo o combate ao abandono e ao insucesso escolar, com a cobertura legal deste despacho.

O Despacho nº22/SEEI/96 segue as recomendações da «Declaração Mundial sobre a Educação para Todos» saída da Conferência Mundial de Jomtien, em Março de 1990, sobre a necessidade de oferta de programas alternativos de formação e de criação de estratégias pedagógicas diferenciadas, no âmbito da educação básica obrigatória para responder à crescente heterogeneidade socio-cultural. Regulamenta a

criação de turmas no ensino básico com currículos alternativos. Os currículos alternativos podem manter alguma(s) disciplina(s) do currículo escolar regular, com o mesmo ou com outro programa, podem incluir disciplinas novas para o ensino básico como, por exemplo, informática e podem conter uma componente pré-profissional com uma ou mais disciplinas como, por exemplo, Desenho de Construção Civil ou de Confeção, desde que adaptadas às necessidades e motivações do «público-alvo». Devem ser tomados em consideração para a elaboração destes currículos o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a possibilidade de aplicação prática dos saberes para a futura integração na vida activa a curto prazo. Ao contrário dos programas alternativos para uma ou mais disciplinas os currículos alternativos visam substituir uma constituição curricular que se demonstrou inacessível a um grupo de alunos, pelas diversas razões possíveis acima mencionadas, por outra que consiga reunir as condições de superação do «insucesso escolar repetido» por esse grupo de alunos(1).

O Despacho nº142-B/ME/96, de 8 de Julho legaliza a possibilidade de associação de estabelecimentos de ensino em «*territórios educativos de intervenção prioritária*», num projecto comum cujos objectivos fundamentais sejam o combate ao insucesso e abandono escolares pela existência destes, em elevada percentagem, numa região.

O Despacho conjunto nº105/97 cria a legalização da figura do «*Docente de apoio*» que é o professor que procura criar as condições para a construção de diversas práticas e estratégias pedagógicas o mais adequadas possíveis às necessidades específicas de cada aluno.

(1) A possibilidade de criação dos currículos alternativos, seja no ensino regular seja no ensino recorrente, é vista como uma das modalidades inovadoras mais positivas para impedir o abandono escolar antes da conclusão da escolaridade obrigatória, seja por razões económicas, sociais, culturais, psicológicas, familiares, ou «falta de motivação pessoal», etc... sempre que tenham sido utilizadas anteriormente todas as medidas previstas no âmbito do apoio pedagógico acrescido e diversificado.

Para esta função prevê-se formação especializada para os docentes a destacar para as escolas. Para a sua orientação técnico-científica foram criadas equipas de coordenação a nível concelhio. São aqui descritos todos os passos necessários desde a identificação das necessidades até ao destacamento do respectivo apoio, assim como todas as funções que a este competem na escola e em relação a toda a administração local e central

O Despacho conjunto nº123/97 procura enquadrar legalmente as iniciativas para possibilitar o acesso a um ano de formação profissionalizante e qualificante a todos os jovens que, não concluíssem facilmente a escolaridade obrigatória e assim impedisse do abandono escolar, o qual ainda é elevado no nosso país, e para os que, após a conclusão da escolaridade obrigatória, não se sentissem motivados para a continuação dos seus estudos em qualquer dos cursos, mesmo os predominantemente orientados para a vida activa.

Nesse sentido prevê-se a possibilidade, para os próprios estabelecimentos de ensino básico onde se verifiquem elevadas taxas de insucesso, desistência ou abandono escolares ao longo de 3º ciclo, a constituição de turmas especiais para *«assegurar o cumprimento da escolaridade básica de nove anos»* e para *«o desenvolvimento de cursos de formação qualificante»* para os que a terminavam, em articulação com os centros de formação profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P.) e em colaboração com os Ministérios para a Qualificação e o Emprego e o da Educação. Estes cursos terão de igual modo uma Formação Geral com reforço das aprendizagens no domínio da língua portuguesa, da matemática e de uma língua estrangeira, uma Formação Socio-cultural de aproximação ao mundo do trabalho e da empresa, sensibilização às questões da cidadania e do ambiente, da saúde, higiene e segurança no trabalho, e uma Formação Profissional Técnica de acordo com a área determinada como mais motivante e de melhor inserção na vida activa nessa mesma zona.

Sistema educativo e construção da escola

4. O sistema educativo.

4.3.2. Os novos planos curriculares.

A aplicação dos novos planos curriculares foi feita em regime de experiência, conforme esta lei decretava, a partir do início do ano lectivo 1989/90.

O Decreto Lei nº286/89 estabeleceu uma reestruturação curricular do Ensino Básico e Secundário, que visava a adequação dos currículos ao desafio de modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia, afirmando como prioridade a preservação da identidade nacional. Neste último sentido, afirma-se que se pretende valorizar o ensino da língua portuguesa.

É legalizada a possibilidade de proporcionar a iniciação da aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico, a qual se torna de aprendizagem obrigatória no 2º ciclo e legisla-se a possibilidade de opção entre a aprendizagem de uma outra língua estrangeira e a frequência da disciplina de Educação Tecnológica, até aqui considerada indispensável para que, com a realização/manufacturação de um pequeno projecto de trabalho individual, o aluno unisse e concretizasse a união entre o saber e o saber-fazer. No caso da opção pela disciplina de educação tecnológica, no 3º ciclo, o aluno fica obrigado à inscrição numa segunda língua estrangeira curricular, no ensino secundário (Artº5º). Nestes casos, o aluno tem que levar a frequência dessa Língua Estrangeira, até ao final do Secundário, mesmo nos casos dos cursos Um e Dois, opções Científico-Natural e Artes, respectivamente, não fazendo ela parte nem da formação geral nem da formação específica no 12º Ano, o que não é obrigatório para os outros alunos.

São estabelecidos os planos curriculares do ensino obrigatório e do ensino secundário. No 1º Ciclo do Ensino Básico as áreas são: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões) ou Desenvolvimento Pessoal e Social e Área-Escola. A carga curricular mínima deste ciclo é de 25 horas. As actividades de complemento curricular são facultativas. A experiência iniciou-se no ano lectivo 1989-1990.

No 2º Ciclo do Ensino Básico as disciplinas são distribuídas por áreas pluridisciplinares: 1. Línguas e Estudos Sociais (12 horas) para Língua Portuguesa, uma Língua Estrangeira e História e Geografia de Portugal; 2. Ciências Exactas e da Natureza (sete horas) para as disciplinas de Matemática e de Ciências da Natureza; 3. Educação Artística e Tecnológica (8 horas) para Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica; 4. Educação Física (3 horas); 5. Formação Pessoal e Social (1 hora) para Educação Moral e Religiosa Católica ou Desenvolvimento Pessoal e Social.

No 3º Ciclo do Ensino Básico as disciplinas são: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, (continuação da Língua Estrangeira cujo estudo se iniciou no 2º ciclo), Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia), Matemática, Ciências Físico-Naturais (C. Físico-Químicas e C. Naturais), Educação Física, Educação Visual, Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões) ou Desenvolvimento Pessoal e Social e, ainda, uma área opcional, que pode ser Língua Estrangeira II ou Educação Musical ou Educação Tecnológica.

No Ensino Secundário dividem-se as ofertas: existe a possibilidade de opção entre o Agrupamento 1, Científico-Natural, Agrupamento 2, Artes, Agrupamento 3, Económico-Social e Agrupamento 4, Humanidades. Para qualquer um destes agrupamentos há a opção entre os Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos (CSPOPE) e os Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Ingresso na Vida Activa (CSPOVA) ou

curso tecnológicos (CT). Estes últimos, para além do diploma de estudos secundários, ofereceriam um certificado de qualificação profissional de técnico intermédio (nível III). A componente disciplinar da Formação Geral é igual para todos, com excepção da disciplina de Português para Humanidades (Português A) que tem a carga horária de 5 horas e não 3, como nos outros casos. A Formação Geral tem: Português A ou B (10º, 11º e 12º Anos), Introdução à Filosofia (10º e 11º Anos), Língua Estrangeira I ou II (10º e 11º Anos), Educação Física e Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa (10º, 11º e 12º Anos). As componentes disciplinares de Formação Específica e de Formação Técnica (tecnológica ou artística) são adequadas ao Agrupamento escolhido e de acordo com a oferta da escola e os interesses do aluno no caso dos CSPOPE. No caso dos Cursos Tecnológicos não há opção dado que o conjunto é fixo em cada curso. Existem ainda as escolas profissionais e o Ensino Artístico Especializado (Música, Cinema, Teatro, Dança, etc.).

4.3.2.1. Área-Escola.

Com o objectivo de *«imprimir ao currículo uma perspectiva interdisciplinar»*, é instituída, para os ensinos básico e secundário, uma área curricular não disciplinar com a duração anual de 95 a 110 horas, que se pretende que tenha, como fim em vista, a realização de projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos. O sentido da colaboração multidisciplinar visava a superação da visão estanque dos saberes, a qual decorre da organização disciplinar fechada dos programas disciplinares, assim como da sua avaliação estanque. Numa primeira fase estaria determinado que a Área-Escola teria que ser cumprida nas horas instituídas no horário normal, mas, posteriormente, passaria a dispor de horas próprias para o seu cumprimento.

Para o 3º ciclo do ensino básico, este Decreto-Lei institui para a Área-Escola, com carácter de obrigatoriedade, um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas, o qual não foi concretizado na maioria dos casos.

No Despacho nº142/ME/90 estabelece-se como Finalidades para a Área-Escola, área curricular, de natureza interdisciplinar e de frequência obrigatória, entre outros, a ligação teoria-prática, a preservação dos valores de identidade nacional e de uma cidadania responsável e «a *integração dos conhecimentos veiculados pela chamada "escola paralela"*»; especifica os tempos da avaliação do desempenho dos alunos nos projectos da Área-Escola, o qual deveria ser reflectido na classificação das matérias ou disciplinas envolvidas e refere-se a possibilidade da sua referência para os «*quadros de valor e excelência*»(1).

4.3.2.2. Desenvolvimento Pessoal e Social.

No Decreto-Lei nº286/89 é criada uma área de formação pessoal e social. É estabelecida a obrigatoriedade de frequência para todos os alunos que não estejam matriculados na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões religiosas em leccionação na escola em que estudam.

(1) As dificuldades surgiram de imediato, principalmente no Ensino Secundário dado o sistema de classificação disciplinar e a preocupação crescente dos alunos e dos encarregados de educação pelas médias de acesso para o Ensino Superior. Mas também foram apontadas dificuldades na conciliação de ritmos e tempos de concertação de leccionação dos diferentes conteúdos das várias unidades didácticas de diversas disciplinas, sob a pressão da necessidade de impor, ao processo de ensino e de aprendizagem, prazos cada vez mais curtos para cumprimento de todos os objectivos programáticos de cada programa disciplinar, os quais não são facilmente conciliáveis com as metodologias da aprendizagem pela descoberta ou pelos processos de tentativas e de erros.

Nesta disciplina seriam concretizados os conteúdos decorrentes do Artº 47º (Desenvolvimento Curricular) da L.B.S.E., como «a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito». São, na sua larga maioria, temas importantes para a formação de cidadãos activos e participativos no meio em que se integram. Esta disciplina funciona em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões. Na prática, na larga maioria das escolas, aquela disciplina não existe como opção devido ao simples facto da não existência de professores habilitados e profissionalizados para a sua leccionação, nem este tipo de habilitação existir nas escolas públicas de formação de professores (E.S.E.s).

4.3.2.3. - Objectivos Formativos Transdisciplinares.

Classificam-se, nesta mesma altura, ao nível legal o que já era reconhecido desde o início pela L.B.S.E., isto é, denominam-se como objectivos formativos transdisciplinares, (Artº 9º), o domínio da língua portuguesa, particularmente ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos, a formação pessoal e social e a valorização humana do trabalho. Esta última, deverá ser concretizada através de todas as disciplinas curriculares com dois objectivos expressos: o da identificação dos interesses e aptidões individuais do indivíduo (o que já anteriormente estava definido) e o do desenvolvimento de «*competências gerais de empregabilidade*» (que é um enunciado novo) (1).

(1) Nesta caso, estaremos a falar de formação em conhecimentos e de competências que têm aplicação no sistema produtivo. ou seja, desenvolver inclinações e saberes que sejam rentáveis numa futura prestação de trabalho. Como objectivo transdisciplinar deve percorrer todo o fim de todas as disciplinas do currículo instituído.

4.3.2.4.- Actividades de complemento curricular.

No Despacho nº 141/ME/90, é aprovado o Modelo de Apoio à Organização das Actividades de Complemento Curricular, para reforçar o papel da Escola como *«pólo privilegiado de desenvolvimento local, como espaço aberto e de interacção com a comunidade envolvente»*. Cada escola pode realizar as actividades que programar ao abrigo do seu estatuto de autonomia. O apoio deveria ser dado pelo Instituto de Inovação Educacional e pela D.G.E.B.S. A realização destas actividades pelos professores, poderiam ser consideradas para a obtenção de créditos de formação contínua.

4.3.2.5. Novo Regime de Avaliação para o Secundário.

A reforma curricular do Ensino Secundário aprovada pelo Decreto-Lei 286/89, determina também a necessidade de um novo regime de avaliação dos alunos. Este novo regime de avaliação aplicou-se, a partir do ano lectivo 1993/94, ao 10º Ano de escolaridade e, progressivamente, ao 11º e 12º Anos. O novo regime de avaliação teria como Finalidades melhorar a qualidade do ensino, aferir conhecimentos, competências e capacidades dos alunos. Quanto às suas modalidades instituiu-se a avaliação formativa, a avaliação sumativa (interna e externa) e a avaliação aferida.

O regime de avaliação dos alunos do ensino secundário, aprovado pelo Despacho Normativo 338/93 de 21 de Outubro, teria as seguintes finalidades:

1ª) Estimular o sucesso educativo dos alunos e, como tal, assumia-se como sistemática e contínua, de modo a orientar o trabalho do professor e do aluno e melhorar a qualidade do ensino.

2ª) Certificar os saberes adquiridos, aferir conhecimentos, competências e capacidades.

3ª) Promover a qualidade do sistema educativo, visando a mudança e adequação da inovação à análise dos resultados obtidos, verificar a realização ou não dos objectivos previamente fixados.

Neste despacho prevê-se a possibilidade de, no âmbito da avaliação formativa, o conselho pedagógico propor a realização de provas de avaliação no início do ano lectivo (10º Ano), a cada disciplina, (testes de diagnóstico), para organização de «medidas de recuperação», antes da leccionação dos programas curriculares(1).

No âmbito da avaliação sumativa interna institui-se algo que já tinha sido previsto anteriormente: a prova global final. A realização de uma prova global por disciplina, cuja elaboração seria da responsabilidade de cada escola, de modo a ser garantida a sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem, para cada disciplina do 10º e 11º Anos e nas disciplinas de carácter prático e/ou de aplicação do 12º Ano que não estivessem sujeitas a exame(2). A Prova Global passou a constituir um dos elementos integrantes da avaliação sumativa interna, com o objectivo fundamental de contribuir para avaliar o grau de cumprimento dos objectivos programáticos fixados para cada disciplina.

(1) De facto, era e é cada vez mais realizado este tipo de trabalho pelos professores, no início do ano escolar às suas turmas, principalmente às dos seus 10º Anos. Para organização do seu trabalho devido à impreparação dos alunos que iniciam o ensino secundário. Serve também para estabelecer quais as medidas excepcionais de apoio pedagógico acrescido, quando se verificam impreparações consideradas inultrapassáveis de outro modo.

(2) A sua introdução no primeiro ano lectivo, já em curso, gerou grande confusão. Para a sua calendarização e regulamentação foi publicado o Despacho 60/SEED/94. Na realidade, as provas globais encurtam o período de aulas no ano lectivo, dada a necessidade de as realizar com as mesmas condições materiais dos exames, em três semanas. Isto é particularmente sentido devido à necessidade de cumprimento de programas que foram pensados para um número efectivo de aulas bastante superior. Os tempos lectivos após a realização das provas globais já não são encarados pelos alunos como fazendo parte do ano lectivo sujeito a avaliação. Por isso, muitas escolas realizam semanas de actividades lúdicas durante esse período.

O registo das classificações das provas passa a ser obrigatoriamente publicado, com a antecedência mínima de 48 horas relativamente à data de realização do conselho de turma do 3º período para avaliação final dos alunos. Passam a ser alvo de uma prova global todas as disciplinas que compõem os planos curriculares dos 10º e 11º anos e as disciplinas da componente da formação técnica do 12º Ano dos cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e as disciplinas de carácter prático e de aplicação dos cursos tecnológicos não sujeitos ao regime de exame final nacional. A avaliação sumativa processa-se de modo interno e/ou de modo externo. A avaliação sumativa interna de cada disciplina que se encontre dentro dos casos acima referidos, decorre da média ponderada da avaliação da frequência final do 3º período (factor 3) e do resultado obtido na prova escrita global (factor 1) (1).

A avaliação sumativa externa passa então a ser obrigatória no 12º Ano do ensino secundário, para todas as disciplinas da formação geral e da formação específica que contribuem para o estabelecimento da classificação final de acesso ao Ensino Superior e existe sob a forma de exames finais. A avaliação sumativa externa tem por fim determinado, nos termos do Decreto-Lei, contribuir para a homogeneidade nacional das classificações do ensino secundário. Segundo este Despacho, a classificação final de cada disciplina obtém-se atribuindo um valor de 3/5 à classificação interna e de 2/5 à classificação de exame. Para o ano lectivo 1998/99 a classificação média obtinha-se atribuindo 1/2 para a classificação interna e 1/2 para a classificação de exame, aumentando deste modo o peso às classificações obtidas na escola.

(1) A organização e a realização das provas globais é idêntica à necessária para a realização dos exames nacionais. Está sujeita ao mesmo sistema de vigilância e anonimato de provas com júris de correcção. Para além de toda esta situação de alteração do ritmo de trabalho e de leccionação destes anos do secundário, acaba-se por alterar o ritmo dos outros alunos do ensino obrigatório a frequentar a mesma escola. Isto acontece pela necessidade de organização material dos espaços de prestação das provas globais. Não é sentido pelos professores como um meio eficaz de aferição de critérios ou de cumprimento de objectivos programáticos.

A introdução da avaliação aferida visaria, nos termos do decreto, o controlo da qualidade do sistema de ensino, (local, regional e nacional), pois que, não tendo efeitos na classificação ou na progressão dos alunos, não deixava de se reger pelos padrões comuns estabelecidos pelos objectivos anteriormente determinados no domínio dos saberes. Destinar-se-ia a possibilitar a adequação de medidas de política educativa a adoptar e a gerar confiança social no sistema. Poderia acontecer em qualquer momento do ano lectivo.

No ano de 1995 foi realizada uma prova de aferição para todos os alunos do 12º Ano. No ano lectivo seguinte, 1995/96, realizam-se os exames nacionais. No Despacho Normativo nº15/99 estabelece-se o regime geral dos exames de equivalência à frequência dos cursos gerais e tecnológicos (10º, 11º e 12º anos), dos exames finais nacionais (dos cursos gerais e tecnológicos). Os exames existem para todas as disciplinas e a sua classificação é determinante em termos de «nota» final do curso secundário e ainda mais em termos de classificação de acesso ao ensino médio ou superior(1).

(1) Parece ter-se generalizado na opinião pública um certo consenso à volta da ideia de que os exames finais nacionais reforçam a justiça e a homogeneidade no que diz respeito às classificações finais e à nota de candidatura à entrada no ensino médio ou superior e, como tal, reforçam a qualidade no sistema e a confiança social no mesmo. Parte-se do pressuposto que os exames nacionais acabam com toda a subjectividade da avaliação dos professores na escola. Os professores sentem muito esta pressão dos alunos, dos agregados familiares em particular, e da opinião pública, em geral. Muitos professores afirmam que se sentem constrangidos a leccionar apenas o que é passível de constituir conteúdo de uma prova de exame. O resto fica posto ao lado, por muito interessante e motivador que seja, por muito importante que possa ser para a vida. Outros censuram a obrigatoriedade da utilização quase excessiva do método expositivo para ensinar e cumprir os programas disciplinares muito densos em conteúdos teóricos. Parece que, no entanto, os exames não são um modo transitório. Há até quem defenda que eles se devam generalizar para o ensino básico, dado que neste caso, os alunos estariam «já habituados» e/ou «os professores também se preocupariam mais com os conteúdos disciplinares» e evitar-se-ia «o facilitismo instalado». É evidente que a concepção de que o maior controlo e rigidez do sistema de avaliação melhora a qualidade do ensino. O critério da qualidade é aferido pela quantidade de saber objectivamente avaliado numa prova escrita diária de sessenta a cento e vinte minutos.

4.3.2.6. Constituição de Turmas.

O Despacho conjunto 112/SERE/SEEBS/93 regulamenta distribuição dos alunos por turma nos ensinos básico e Secundário. Determina-se que «em sala de aula normal, de área igual ou superior a 40 m.², o número de alunos pode oscilar entre 26 e 34; (...) nas de área compreendida entre 35 e 40 m² entre 20 e 26. Nos casos de turmas com alunos com dificuldades de aprendizagem as turmas poderão ser constituídas com menor número de alunos se aprovadas pelo director regional de educação(1).

4.3.2.7. A Gestão da Escola

Após o Seminário promovido pela Comissão de Reforma do Sistema educativo em Braga, em Maio de 1987, o termo autonomia começou a ser utilizado por quase todos os que estavam ligados à educação, embora não necessariamente com o mesmo sentido ou o mesmo objectivo.

O Decreto-Lei n°43/89 estabelece o Regime Jurídico da Autonomia da Escola que «visa inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada». Reconhece-se que num modelo completamente centralizado com normas nacionais rígidas, não são exploradas nem utilizadas todas as potencialidades criativas, produtivas e inovadoras de cada escola, de cada comunidade educativa.

(1) Este é um dos aspectos de que os professores mais se queixam pela dificuldade do seu trabalho. Igualmente as equipas de gestão da escola, pela impossibilidade de responder aos apelos dos seus colegas, no sentido da constituição de turmas pequenas de modo a possibilitar um eficaz processo de ensino-aprendizagem. As equipas de gestão da escola porque sentem a pressão da administração regional de modo iniludível. Este é um assunto verificado caso a caso pela administração regional e que só se poderá alterar com a diminuição da população escolar ou com o aumento muito significativo de instalações escolares. Os discursos dos docentes colocam a questão do número dos alunos por turma como a primeira questão focada para a reunião das condições necessárias à realização de um trabalho consequente. Não será possível a atenção pessoalizada nem reunir sistematicamente as condições materiais indispensáveis à manutenção dos níveis de atenção dos alunos nem resolver sempre, pela positiva, os problemas de indisciplina.

O Regime Jurídico da Autonomia da Escola constituído neste Decreto-Lei estabelece que a autonomia se concretiza na concepção e elaboração de um projecto educativo próprio de cada escola como comunidade educativa complexa, particular e pluridimensional com a consequente corresponsabilização de todos os parceiros educativos envolvidos no processo. Institui-se deste modo a obrigatoriedade da elaboração do Projecto Educativo que se decreta que deve ser *«em benefício dos alunos»*, com objectivos próprios e específicos para cada estabelecimento de ensino, conforme a definição *«de prioridades de desenvolvimento pedagógico»*, para deste modo oferecer mais e melhores condições de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos e para o maior envolvimento de pais e encarregados de educação no sentido de uma melhoria de qualidade educativa no processo global. Admite-se que o projecto educativo permite a construção da autonomia. A autonomia da escola estabelecida pelo Decreto-Lei, vai desde a gestão dos currículos, dos programas, das actividades de complemento curricular dos apoios pedagógicos, na gestão administrativa e financeira, etc... *«dentro dos limites fixados pela lei»*(1).

(1) Na leitura imediata deste discurso poderia inferir-se que procurar-se-iam meios de fazer da escola o lugar do processo da mudança pedagógica e organizacional e aumentar a sua possibilidade de se constituir como meio de dinamização cultural de cada comunidade. O papel de cada escola em cada comunidade teria que ser construído para que cada escola se identificasse com ele e a comunidade se identifique com esse projecto. Assim se construiria a sua autonomia à medida que ela se construía como um projecto. Projecto e progresso aqui se entretecem no estabelecimento da previsibilidade tão cara à nossa sociedade e cultura tecnológicas. A nossa mentalidade científica em busca de mecanismos de antecipação experimenta logo a necessidade do senso comum de criar os de regulação das imprevisibilidades.

Um decretar que a escola construa um projecto próprio, dentro dos limites fixados pela lei. Como construir com os pais e encarregados de educação, os municípios e outros interesses do local um projecto educativo que deixe transparecer as vontades e as necessidades de cada criança ou de cada jovem crescer como pessoa? Como ligar a escola à vida e à vida que vale a pena ser vivida?

Parece que o Projecto que se constrói acaba por constituir-se por entre um conjunto de regulamentações em nome da eficácia, de definição de critérios precisos de avaliação, de objectivos disciplinares pré-fixados.

A autonomia da Escola, como sistema aberto ao exterior, passa também pelo reconhecimento das suas dependências em relação ao mundo exterior, ao público-alvo a que se dirige a sua intenção de acção, à administração local e regional com que se inter-relaciona e trabalha, à administração central de que depende, etc... e aos princípios orientadores de defesa dos valores nacionais (1).

Distingue o decreto a autonomia cultural ao nível da extensão educativa à educação de adultos, ao aperfeiçoamento profissional e/ou à valorização das artes e ofícios tradicionais, ao nível da difusão cultural e da animação sócio-comunitária, as quais se regem «*pela rigorosa obediência a princípios pluralistas*»; a autonomia pedagógica na organização e funcionamento dos currículos, programas e actividades educativas, inovações pedagógicas, métodos de ensino e de avaliação, de orientação e acompanhamento dos alunos, de gestão de espaço e dos tempos, etc... sem que se violem as normas definidas a nível nacional; autonomia administrativa no âmbito, por exemplo, da admissão de alunos, de serviço de exames, da gestão e formação do pessoal não docente e, por último, a gestão financeira (2).

(1) As escolas são organizações complexas que desenvolvem ao longo do tempo características próprias. Para assumir a especificidade de cada uma, fruto da sua história, é necessário que a administração central reconheça essa autonomia e lhe dê possibilidade de exercê-la.

(2) Que espaço é que resta para ser autónomo depois destes condicionalismos? A aquisição progressiva de autonomia pelas escolas dependeu de decisões tomadas pelos órgãos de gestão quando identificavam os campos de intervenção possível no quadro de uma «exploração» da lei. As escolas foram construindo a sua autonomia e alargando-a, à medida que tomavam decisões face às situações concretas e particulares em que tinham que agir e aos problemas específicos que tinham que resolver. Sempre que a escola identificou problemas no meio concreto com que tinha de trabalhar e tomou decisões para levar a bom termo as suas medidas, as suas estratégias específicas foram a definição de uma margem de autonomia. É sabido que muitos projectos de escola foram elaborados sem a participação activa de toda a comunidade educativa e estabeleceram-se só porque a lei a tanto obrigava. Nestes casos verifica-se que a lei, só por si, não constrói a vontade de exercer autonomia nos actores a quem se destina.

O próprio diploma reconhece que a implementação desta autonomia das escolas exige condições materiais e humanas diversificadas. Afirmar a necessidade de transferência progressiva de competências e poderes(1).

No Decreto-Lei nº172/91 afirma-se legislar para *«conciliar o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade»*, com os conhecimentos resultantes da experiência acumulada durante os 15 anos de gestão democrática. Neste Decreto-Lei, para concretizar *«os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária»*, paradoxalmente, cria-se a figura do director executivo(2). Na nota de apresentação pode ler-se que o desenvolvimento da autonomia das escolas tem de construir-se em ligação com uma dimensão local da acção e das políticas públicas. Afirmar-se que o conceito inovador de contratos de autonomia configuram as possíveis diferenças de cada caso concreto e suscitam a responsabilidade individual e colectiva em maior grau pois que *«pretende incorporar a experiência dos anos da democracia, preocupando-se, por um lado, com a participação e a representatividade, de um lado, e com a eficácia e a racionalidade, por outro»*(3).

(1) Em Janeiro de 1998 foi apresentado às escolas, para discussão pública, um Projecto de Autonomia e Gestão, pelo Ministério da Educação para ser objecto de análise, discussão e apresentação de questões. Seguiu-se, de facto, um amplo debate e várias foram as propostas de alteração remetidas para o Ministério da Educação. Nelas, reconheciam-se os aspectos positivos como seja o reconhecimento de que uma boa parte dos domínios de autonomia previstos neste projecto correspondiam a algumas das competências há muito reclamadas pelas escolas e pelos professores e outras a competências já exercidas pela necessidade de resolução de problemas no terreno.

(2) O presidente do conselho executivo tem funções idênticas às que desempenhavam até aqui os Conselhos Directivos. Acaba-se assim, de facto, com uma gestão colegial para se optar pelo modelo uni-pessoal.

(3) Parecem discursos de directores de empresas em busca de tornar a empresa eficaz, motivar altos níveis produtivos, estimular uma política participativa para que todos cumpram as suas funções hierarquicamente definidas em função da máxima racionalidade de processos e responsabilizá-los pela superação ou não superação do insucesso escolar.

O Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio afirma a autonomia das escola como «um investimento na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa». O Decreto consagra como princípios orientadores da administração das escolas valores que suscitem desde logo a adesão dos docentes: «b) *Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;*» (...) «f) *Transparência dos actos de administração e gestão*».

O contrato de autonomia é o acordo celebrado entre a(s) escola(s), o Ministério da Educação e a administração municipal, pelo menos. Podem ser integrados outros órgãos e/ou organizações. O objectivo apresentado é, sempre, o de melhorar as actividades educativas e formativas da escola e a construção da co-responsabilização de todos para o mesmo fim e a melhor definição das obrigações de todas as partes envolvidas na construção do papel educativo e formativo da escola(1). Autonomia exige, deste modo, maiores competências mas também supõe-se maior auto-conhecimento da(s) organização(s). Todos aprendem quando todos os membros de uma organização cooperam para atingir metas e objectivos comuns e se consegue, (ou não), a adequação da acção à mudança pretendida e se avalia o processo e o produto. Existem, desde sempre, várias comissões para avaliação (como, por exemplo, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação da experiência de aplicação do Decreto-Lei 172/91) (2).

(1) Se a(s) escola(s) não cumprir(em) o M.E. pode sancioná-la(s), é claro. Mas, se a autarquia ou o M.E. não cumprirem a sua parte do contrato a(s) escola(s) não têm quaisquer meios legais objectivos de fazer valer o seu poder.

(2) As conclusões nunca são amplamente divulgadas e parece que, também, não são tomadas em consideração pela administração central para correcção dos erros ou insuficiências detectados(as). Também para este está prevista uma avaliação anual da aplicação deste modelo, por uma comissão nomeada para o efeito pelo Ministério da Educação.

O contrato de autonomia e o reconhecimento da reunião das condições efectivas para a mesma está assente nos instrumentos construídos para esse mesmo processo: O Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano anual de actividades.

O regulamento interno é o que define o funcionamento da escola, as funções de cada um dos seus órgãos e os direitos e deveres de todos os membros da comunidade educativa, as regras do funcionamento dos grupos disciplinares e as competências do representante do grupo e do agrupamento disciplinar e de todas as outras figuras colectivas que se organizem para cumprir funções específicas dentro da escola.

O Projecto Educativo é um documento igualmente de importância fulcral. Será, de facto importante se cumprir o que está previsto que contenha. Define os valores que vão reger toda a acção educativa, a definição dos objectivos e as estratégias para os atingir por um espaço mínimo de três anos.

A assembleia de escola passa a ser o órgão que define as linhas de orientação da escola, visto que é ela quem decide aprovar ou não aprovar a proposta de P.E.E. elaborada pela equipa nomeada pelo conselho pedagógico para o efeito, proposta que será levado à sua avaliação pelo conselho executivo da escola(1).

(1) A construção do projecto educativo de escola deve envolver toda a comunidade educativa e fundamentalmente os docentes e os alunos que serão o verdadeiro motor para a sua execução e, depois para a sua concretização. Mas nesta assembleia que aprova ou não o projecto os professores só estão representados até 50% num total de 20 elementos. Considerar em situação de paridade para definir os valores, os princípios, os objectivos, os destinos, as metas, as estratégias da acção educativa professores e outros membros da comunidade cujos interesses fundamentais não são necessariamente, à partida pelo menos, apenas interesses educativos carece aqui, claramente, de fundamento válido expresso e explícito. Considerar que se pode cumprir um projecto educativo que é elaborado por uma muito pequena parte da comunidade educativa (professores, alunos e não docentes), é pôr na gaveta todos os estudos e todas as reflexões e todas as avaliações que foram já realizadas sobre a construção dos P.E.E. em Portugal e não só.

No Artigo 5º do Capítulo I, Disposições gerais, institui-se a figura do Agrupamento de escolas de uma dada área geográfica para construção de um projecto comum que defina um processo ou um trajecto educacional e escolar integrado entre ciclos diferentes e sequenciais(1).

Estabelece, como já se pôde inferir, como órgãos de administração e gestão, a constituir em cada escola, a Assembleia, um Conselho Executivo ou um Director Executivo, um Conselho Administrativo e um Conselho Pedagógico.

No Capítulo II, Artigo 8º define-se a Assembleia, (constituída em 50%, por docentes), como o «*órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola*», pois que, entre muitas outras funções, aprova e avalia, na sua execução, o projecto educativo, o regulamento interno, as propostas de contrato de autonomia, os relatórios periódicos e final do plano anual de actividades e homologa o Conselho Executivo(2).

Segundo este Decreto-lei a Direcção Executiva é constituída por um presidente e dois vice-presidentes ou por um director. O Director ou o Presidente têm como funções principais elaborar, para serem sujeitos à aprovação da assembleia, o regulamento interno da escola e as propostas de celebração dos contratos de autonomia e o projecto de orçamento; superintender na distribuição do serviço docente, etc...

(1) A questão da articulação vertical e sequencial dos saberes e objectivos pedagógicos e científicos essenciais é levantada faz bastante tempo pelos docentes. Poderá deste modo ser iniciada a construção de uma leitura do processo e de um trabalho mais participado, se se levarem à prática estas possibilidades e se juntarem esforços para que haja um percurso escolar mais ligado, mais lógico, mais sequencial ao longo de todo o ensino básico, de escola para escola de uma dada região reunida em agrupamento de escolas. Mas este trajecto, sublinhe-se mais uma vez, só será uniforme, de facto, do ponto de vista teórico, pois as intenções de o construir não garantem a sua construção. Não são garantidos os processos nem os instrumentos práticos de envolvimento das diferentes escolas como um todo pluridimensional.

(2) Não seria mais lógico e mais adequado do ponto de vista científico e prático, que a avaliação do projecto educativo da escola fosse da competência do conselho pedagógico o qual estaria apto a rever os próprios instrumentos de avaliação e a construir outros ou a alterar as estratégias?

É o regimento interno do conselho executivo que determina e divide as funções e as competências de cada um dos seus membros. Embora o decreto fixe algumas das competências fundamentais do presidente ou director como coordenador das actividades, como executor em matéria de avaliação e em matéria disciplinar com respeito ao pessoal docente e não docente e exercer o poder disciplinar em relação aos alunos, admite que algumas destas funções sejam delegadas pelo presidente num dos seus vice-presidentes. Também pode solicitar à assembleia a autorização para a existência de assessores técnico-pedagógicos.

O Conselho Pedagógico «*é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola*», dado que elabora as propostas para o projecto educativo da escola e para a elaboração do plano anual de actividades, para o plano de formação do pessoal docente e não docente, define critérios gerais da orientação escolar e vocacional, dos horários dos alunos e da avaliação dos alunos, aprova a adopção dos manuais escolares sob sugestão dos diversos departamentos e intervém no processo de avaliação do desempenho dos docentes. É constituído por um máximo de 20 elementos e tem que ter o presidente do conselho executivo ou o director, representantes das estruturas de apoio pedagógico e dos projectos de desenvolvimento educativo, da Associação de Pais e Encarregados de Educação, dos alunos do ensino secundário e do pessoal não docente.

O Conselho Administrativo delibera em matéria administrativo-financeira.

Dos habituais «delegados de grupo disciplinar», com este Decreto-Lei, passa-se para a figura de representante de grupo e de eleição do representante de departamento ou área disciplinar, o qual tem lugar no conselho pedagógico(1).

(1) Esta hierarquização veio estabelecer uma maior distanciação dos docentes em relação ao conselho pedagógico. Nem todos os grupos estão assim representados. É uma organização mais complexa e mais burocrática, no sentido negativo do termo.

Mantém-se a figura do director de turma. Surge a figura de professor tutor que acompanha o processo educativo de um grupo de alunos e a de um coordenador pedagógico de ano, de ciclo ou de curso para articular as diferentes actividades das turmas neles integradas(1).

Posteriormente foi publicada a Lei nº24/99 de 22 de Abril na qual se fazem algumas alterações ao Decreto-Lei em análise, apenas devido à discussão e apreciação parlamentar do mesmo. Determina esta Lei que, nas assembleia de escola, para além do Presidente da Comissão Executiva ou do Director participa o presidente do conselho pedagógico, ambos sem direito de voto. Retira nas competências atribuídas à Direcção Executiva, no Artigo 17º, Competências, ponto 1-a) a elaboração do P.E., ficando apenas *«submeter a aprovação da assembleia»*. Por sua vez, a elaboração de P.E. passa a ser tarefa do Conselho Pedagógico (Artº 26º, b).

4.3.2.8. Formação de Professores

O Decreto-Lei nº 207/96 afirma que um dos objectivos centrais do governo na área da educação passa necessariamente por uma valorização das práticas pedagógicas dos educadores e dos professores, através da possibilitação de uma formação *«centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos»*. (2)

(1) Parece existir uma proliferação de regulamentos de escola, de alunos, de assembleia, de comissão executiva, etc...e regimentos de funcionamento de grupos disciplinares e de departamentos, etc parece que o processo burocrático se adensou e se complexificou. Neste caso, qualquer mudança ainda será mais difícil e mais lenta ou esvaziar-se-á de força pelo caminho dos requerimentos.

(2) Nesta altura, tinham passado mais de três anos sobre a entrada em vigor do regime jurídico da formação contínua, tinha-se realizado um amplo debate crítico sobre todas as modalidades de formação contínua em vigor e este novo Decreto-Lei assume-se como *«uma nova perspectiva e uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores»*, em articulação com o trabalho, visando estimular a mudança e a melhoria da qualidade do ensino.

O diploma estabelece as entidades com competência para a realização de acções de formação, nomeadamente os centros de formação(1). Na nova redacção dada ao artigo 31 e 33 pela Lei 115/97 define-se o papel das escolas superiores de educação e das unidades de formação próprias para a formação inicial existentes nas universidades, na formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, e ainda para a docência em educação especial, para a administração e inspecção escolares, para a animação socio-cultural e para a educação de base de adultos, as quais não existiam em 1987.

O Decreto-Lei nº115-A/98 determina que a realização de acções de formação que tiverem por fim qualificar os docentes para as tarefas exigidas pelo novo regime legal de autonomia, administração e gestão das escolas têm carácter prioritário. Para a realização desta formação o Decreto-Lei sublinha a necessidade de envolvimento dos estabelecimentos de ensino superior e das organizações dos professores.

(1) Mesmo que teoricamente se reconheça que a prática é fonte de saber, em relação à formação dos professores, ela não é verdadeiramente admitida. Dá-se mais confiança aos diplomas. É fruto da nossa tradição intelectualista, mesmo no que diz respeito aos próprios docentes na construção da sua auto-imagem e do que legitima de facto a sua qualificação para a docência. É próprio da nossa tradição a ideia de que os verdadeiros saberes são apenas aqueles que assentam numa sólida base teórica. O amplo debate em torno da formação contínua de adultos, em geral, e dos professores, em particular tem vindo a diminuir a importância atribuída à formação inicial (e a fazer com que esta seja concebida exactamente como isso, a formação inicial) e a fazer crescer de importância a necessidade da formação contínua. Mesmo a definição desta tem variado à medida da evolução do conceito de perfil profissional do docente, o qual acompanha as transformações das suas representações e das representações sociais da escola, desencadeadas pela contínua transformação social. Ao contrário, muitas das entidades formadoras no âmbito da formação inicial ainda vêm esta, completada pelo ano de formação profissionalizante, como a formação total, e é esta a imagem transmitida aos seus alunos. É também, em parte, deste modo, que ainda é encarada a formação contínua, por grande parte dos centros de formação, isto é, como a necessidade de aumentar a formação teórica dos docentes. É esquecida toda a produção de investigação científica sobre a formação contínua de docentes que refere a necessidade de aquisição de saberes a partir da reflexão sobre a sua experiência pessoal profissional, seja no âmbito da realização de projectos individuais, seja no âmbito da realização de projectos educativos de escola, seja no âmbito da organização escolar.

4.3.2.9. Regime Disciplinar dos alunos.

4.3.2.9. a) Projecto do regime disciplinar dos alunos.

Este projecto visava substituir a Portaria nº 679/77 de 8 de Novembro, para criar as condições necessárias para que as escolas pudessem construir nos regulamentos internos, os instrumentos indispensáveis à resolução dos problemas de indisciplina. Esses instrumentos abrangiam os direitos e os deveres dos professores, dos encarregados de educação e dos seus educandos. Para estes seriam essencialmente de carácter formativo e não punitivo, isto é, deveriam ser tomados como meios de prevenção de problemas disciplinares nas escolas ao fomentarem a co-responsabilização efectiva de todos(1). O objectivo era *«garantir a todos os direitos à educação e a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares»*, o qual só poderia acontecer num bom ambiente educativo e isso exclui, por certo, as situações de indisciplina que perturbem significativamente as aulas(2).

(1) O projecto estaria destinado a ser alvo de uma reflexão muito alargada, para que cada regulamento interno de cada escola correspondesse, em particular, à resolução dos problemas do colectivo escolar e pudesse intervir nos seus problemas específicos. Reconhecidos os problemas disciplinares decorrentes da massificação do ensino obrigatório, das transformações sociais e culturais e das transformações dos papéis efectivamente desempenhados pelas famílias na educação/formação dos jovens, este projecto tinha como pressuposto a ideia de que a elaboração do regulamento desencadearia a responsabilização e possibilitaria a interiorização de um modelo de disciplina e de cidadania positivos, pelos alunos e pelas suas famílias, assim como, desencadearia comportamentos idênticos no corpo docente em cada escola face à necessária definição dos comportamentos desejáveis/indesejáveis e a situações de indisciplina. Como antes acontecia a maioria dos alunos desconhece o regulamento interno da sua escola. Muitos professores o recebem e continuam a funcionar, ora pelas normas tradicionais, ora baseados no seu bom senso.

(2) Parece deslocada a classificação de indisciplina *«leve, o comportamento que perturbe(...) o regular funcionamento das actividades escolares»*. De entre as medidas propostas para resolução deste problema ou de outro considerado grave encontra-se *«a transferência de turma»*, algo até aí nunca pensado, mas que os docentes criticaram fortemente, pois que consideraram como mera deslocação do problema.

4.3.2.9. b)- Decreto-Lei nº270/98

Estatuto Disciplinar dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário

Sob a forma de decreto-lei a institucionalização do regulamento começa por atribuir à Família o papel decisivo da educação dos jovens, mas acaba por reconhecer de imediato a necessidade da Escola proceder, no seu papel de meio socializador por excelência, à modelação comportamental através da interpretação, explicitação e transmissão sistemática dos direitos e dos deveres do cidadão que resultam das conquistas sociais e civilizacionais da nossa cultura e que configuram os traços principais da nossa identidade desejável.

Ao estabelecer as linhas fundamentais que devem configurar todos os regulamentos internos de cada escola, enquanto códigos de conduta a fomentar, definidores dos direitos e dos deveres, procura-se um quadro geral que seja integrado em cada Projecto Educativo de Escola, para que as regras de convivência estabelecidas propiciem a aprendizagem, a interiorização e o desenvolvimento da responsabilidade individual e colectiva, das competências individuais e sociais de cada sujeito e a responsabilização, nesta acção, de toda a comunidade escolar, entendendo com isto a participação dos alunos, dos docentes e não docentes, dos pais e dos encarregados de educação.

No Decreto-Lei, Capítulo III, Intervenientes no processo educativo, o Artigo 8º, Intervenção dos pais, é referido na alínea d) o dever de *«cooperar com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania(...)»*. De igual modo, é alargado o quadro de intervenção/responsabilização na educação, na socialização e na preservação do equilíbrio integral do aluno para a Escola e sua colaboração com outras entidades públicas.

Nas Medidas Educativas Disciplinares, Capítulo IV, está sempre presente a ideia de fim formativo e cívico de

todas as decisões possíveis, tendo desaparecido todo o Artigo 14 de Qualificação do Comportamento, assim como a sua tipificação em função da tipificação dos comportamentos, que gerara polémica enquanto projecto.

É reforçada a responsabilização da Escola e a obrigatoriedade da sua articulação com a crescente responsabilização dos Pais e/ou Encarregados de Educação, que são chamados a opinar sobre todas as decisões, para a obtenção dos efeitos formativos desejáveis de qualquer medida educativa disciplinar e posterior integração do aluno afectado, na comunidade educativa(1).

(1) O regulamento interno deveria ser mais um instrumento real de formação para uma cidadania responsável, porque seria alvo de uma discussão aberta em cada escola. Deveria definir de que modo os jovens podem e não devem relacionar-se uns com os outros, com os auxiliares de acção educativa e com os professores. Aprender-se-ia, deste modo, com a sujeição dos comportamentos e as atitudes na escola, uma concepção de disciplina e de hierarquização de papéis e de funções. Estas, estivessem explícitas no Regulamento Interno ou implícitas, nas interdições que se estabeleceriam à acção de cada um, determinariam comportamentos socialmente desejáveis e indesejáveis. Assim, espera-se que, na escola, cada sujeito em construção se construa como cidadão de acordo com a interiorização da necessidade de obediência a uma escala de valores que se supõe que se legitima por si mesma, porque pressupõe uma cidadania democrática e responsável. Só que estes valores que se denominam democráticos não são consensuais, são pluvívoros e discutíveis. A sua discutibilidade não é admitida aos alunos como questão de necessidade prévia à sua aceitação. Na maioria dos casos os regulamentos internos não são de facto discutidos pelos outros elementos da comunidade educativa enquanto o modelo de cidadão que se pretende formar com tal dispositivo de organização interna da escola. Porque também se aprende a ser cidadão quando se aprende a equacionar ou problematizar uma realidade dada. Este e muitos outros, é claro!

Sistema educativo e construção da escola

5. Discursos Legitimadores

5.1. Apresentação da Educação como 1ª Prioridade

Na apresentação do programa do Governo na Assembleia da República, (9/11/1995), a atribuição de carácter de primeira prioridade à educação é justificada como resposta a uma exigência da sociedade do presente, a qual se quer cada vez mais desenvolvida. O objectivo de construir uma sociedade moderna(1), combatendo a ignorância e a mediocridade que ela desencadeia irremediavelmente, com o reforço contínuo de apelos à educação para que cumpra o seu papel fundamental de abertura de espíritos, é aqui reafirmado. Esta é uma das promessas da modernidade que na sociedade portuguesa está claramente por cumprir. Visar-se-ia a construção da modernização da sociedade através do aumento de conhecimento das populações permitindo-lhes a conquista da sua emancipação, a democratização de facto do sistema pela construção das condições necessárias a uma participação activa e esclarecida na definição das linhas políticas. Estes objectivos são ainda os da escola que é considerada como um meio de superação das desigualdades sociais e culturais, supostamente permitindo a mobilidade e a ascensão social de todos aqueles que consigam a sua formação académica secundária, média ou superior.

(1) «Entendendo por modernização a transformação profunda de uma sociedade tradicional de forma a que esta venha a possuir a tecnologia e a organização social associada que caracterizam as nações economicamente mais prósperas e relativamente estáveis politicamente do mundo ocidental (...)» in «Portugal o Desafio dos anos 90» de E. R. Lopes, E. M. Grilo, J.M.Nazareth, J. Aguiar, J.A.Gomes, J.P. do Amaral Ed.Preseça, Lisboa, 1989, p.73. Esta concepção tecnocrática já que, «não sendo a modernização um mero crescimento económico», as referências fundamentais que são expostas no discurso acima citado não têm aqui qualquer espaço de expressão, não porque existam mais adiante. Não são consideradas fulcrais.

É ainda o discurso que afirma colocar a Escola com o objectivo último de formação do sujeito no domínio do ser em aberto e abstracto. Logo depois, é referida a necessidade da Escola trabalhar para a formação da sociedade portuguesa que se quer «aberta», «do conhecimento e da informação», integrada num grupo de economias cada vez «mais interdependentes e competitivas»(1). Mas, a lógica de mercado que gere estas economias, na qual Portugal se integra, não é a da diminuição dos fenómenos de exclusão social mas a de aumento desses mesmos fenómenos ainda que de outros modos mais complexos que os do passado(2). Parece crer-se então que é possível dar-se à Escola as condições necessárias para que ela supere os défices de desenvolvimento social e cultural de que sofre a sociedade portuguesa pelas particularidades históricas que desencadearam o seu atraso em relação ao resto da Europa ocidental, sem que se alterem as condições socioeconómicas que estão na origem das desigualdades e as reproduzem. Parece ainda crer-se, ou querer fazer crer, que se a mudança já estava decretada é agora possível passar à mudança efectiva, desde que o queiram os parceiros sociais.

(1) «Há decisões de política económica que já não pertencem aos poderes políticos dos Estados nacionais e, pelo contrário, são estes que têm de se ajustar aos seus efeitos». Ibidem, p.50. Estas decisões são tomadas em função de interesses de economia global, os quais nada têm a ver com justiça social ou melhoria das condições de vida dos povos.

(2) «A tarefa principal que se coloca aos agentes políticos e aos agentes económicos é a de racionalizar o conjunto formado pelas linhas de necessidade e pelas linhas de possibilidade de modo a estabelecer o sentido da opção nacional que constituirá o seu programa concreto de acção - o curso de modernização, a estratégia de desenvolvimento. (...) Na sua falta, apenas poderá existir a modalidade da internacionalização passiva que não assegura uma efectiva modernização e pode conduzir a uma mera «provincianização», processo pelo qual uma entidade nacional fica limitada ao estatuto prático de uma «província» depressionária e marginal no contexto continental.» Ibidem, p.44 O realismo é aqui de tal modo evidente que dispensa comentários por demasiado apocalíptico em termos do que é reservado à dimensão humana da existência enquanto sujeito que se quer mais autónomo nas suas opções.

Para levar a bom porto esta resolução, isto quererá dizer, passar dos decretos que visavam as mudanças globais do sistema educativo, «do centralismo e da burocracia», para a efectuação da mudança na realidade objectiva. Indica-se a escolha de «um novo método» que criaria segurança e estabilidade. Com o diálogo com toda a comunidade educativa, que, deste modo se envolveria e se comprometeria na acção e na resolução dos problemas decorrentes das tarefas da educação. Este «todos» teria como referente toda a sociedade portuguesa, embora com atribuição de diferentes direitos e deveres a cada protagonista conforme os objectivos, reconhecendo o «papel decisivo da família». Que método? Inovando e demonstrando a qualidade das experiências particulares bem sucedidas no terreno para ganhar adeptos e instalar a confiança. Gerar a motivação para a aplicação das medidas adequadas e, depois, generalizando-as, seria o método de «gradualismo» proposto para alcançar a eficácia prometida.

Os termos descentralização e democratização, autonomia, estabilidade, qualidade e equidade, responsabilização e rigor, valorização e dignificação, são amplamente usados. Já analisamos o que pode constituir cada um deles. São conceitos muito sedutores às representações que os professores fazem das condições necessárias à melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas. São também termos que apelam a representações sociais do que os pais e os encarregados de educação ambicionam para a escola: garantias de futuro. São conceitos que produzem representações sociais de qualidade e harmonia.

Também é prometida a avaliação da eficácia da administração e a sua aproximação e abertura ao cidadão através da transferência de recursos, de competências e de responsabilidades para os órgãos de poder local. Esta intenção de diminuição do papel de responsabilização do estado na possibilitação dos meios materiais não é claramente assumida como um aligeirar das responsabilidades do Estado nas grandes transformações da modernização da sociedade, em geral, e do sistema educativo, em particular.

Mas, continuamente, é referido o papel decisivo do ensino particular e corporativo que, de facto, ocupou espaços que foram negligenciados pelo Estado de forma sistemática, de modo intencional ou não.

Ao mesmo tempo, é afirmada a intenção de consolidar e desenvolver as instituições e os cursos do ensino superior público de modo a responder às necessidades de desenvolvimento do país. Mas continuam os apoios imensos às escolas superiores privadas, ao mesmo tempo que estas proliferam e ganham importância crescente.

É assinalada a preparação de um projecto «*Escolas para o século XXI*» de organização de comunidades educativas em torno de construção de valores como «diálogo de saberes», «cidadania e qualidade de vida», etc... de modo a envolver todas as escolas, as famílias, as autarquias, ou seja, toda a sociedade num esforço de melhorar a educação e desenvolver a educação permanente. É objectivo básico elevar o nível médio educativo da população portuguesa(1).

(1) O nível de qualificação da sociedade portuguesa é considerado extraordinariamente baixo em comparação com os restantes países europeus. Este facto é visto como um obstáculo a toda e qualquer estratégia de modernização social. Daí que seja considerado como um objectivo nacional inadiável o acesso de todos à escolarização obrigatória, a qual deveria ser estendida até ao 12º ano, na opinião dos autores. in «Portugal o Desafio dos anos 90» de E. R. Lopes, E. M. Grilo, J.M.Nazareth, J. Aguiar, J.A.Gomes, J.P. do Amaral Ed.Preseça, Lisboa, 1989, p.63-64. «*Em qualquer sociedade do final deste século a existência de recursos humanos qualificados constitui um factor estratégico determinante no contexto do processo de desenvolvimento e dos programas económicos e sociais.*» Ibidem p.60 «*Uma parte substancial da crítica política em Portugal esgota-se na referência à falta de uma elite política capaz de produzir racionalidade e orientação para a evolução da sociedade.*» Ibidem, p.57 Às elites caberia o papel de traçar as linhas política, económica e social e até, as da racionalidade interpretativa dos fenómenos sociais. Mas caberia também criar as condições necessárias para «*a formação e o desenvolvimento continuado de elites sociais.*» Deste desenvolvimento dependeria, de facto e, supõe-se que também de direito, o controlo da evolução da sociedade num determinado rumo de modernização.

5.2. Pacto Educativo para o Futuro.

Em 6 de Fevereiro de 1996 o Ministro da Educação apresentou na Assembleia da República aquilo que denominou Pacto Educativo para o Futuro. O documento propôs dez ideias-base que, se obtivessem um acordo consensual, deveriam constituir-se, daí para a frente, como objectivos políticos essenciais de orientação de toda a educação e de toda a formação nacionais. O fim último era «melhorar» a qualidade da educação e, consequentemente, credibilizar a Escola em Portugal. Para que tal fosse possível, considerava que era indispensável a implicação de todos. Teria que suscitar o acordo de todos os parceiros sociais e o seu consequente compromisso para a acção conjugada, para poder resultar num conjunto de medidas eficazes que fossem implementadas.

Na intervenção na sessão solene do XXII aniversário da Universidade do Minho (Braga, 17.02.96) o Ministro da Educação classificou o Pacto Educativo apresentado como «*uma plataforma de referência*» destinada a envolver «*todos os sectores representativos da sociedade portuguesa*». Afirmou, nesta altura, que a «*internacionalização da educação em Portugal*» exigia a «*descentralização do sistema educativo*», a qual só poderia acontecer com a centração nas escolas da construção dos projectos educativos e a diversificação destes, conforme aos interesses regionais. Partindo do contexto desta afirmação poderemos interpretar aquela «*internacionalização*», no sentido de um reconhecimento da qualidade da educação pública, em geral e, particularmente, das instituições de ensino superior, por parte da comunidade internacional(1).

(1) «O processo de internacionalização condiciona também as condições de viabilização e de realização das mudanças nacionais. De um modo muito mais intenso do que no passado, a possibilidade de consolidar mudanças nacionais está dependente do seu enquadramento internacional - e mesmo que não haja nenhuma intencionalidade intervencionista externa dirigida a essa evolução nacional.» Ibidem, p.44

Isto faz todo o sentido quando é considerada desejável e urgente uma maior abertura do ensino superior ao meio social exterior e às empresas «*tendo como pano de fundo os imperativos da concorrência internacional e da globalização dos mercados*»(1). Serão, neste sentido, as exigências de competitividade e os interesses de integração nas políticas de um espaço definido que delimitarão as linhas de desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino superior e não as motivações, as capacidades e os interesses científicos e sociais de uma população ou dos respectivos campos científicos em si mesmos(2).

Em Maio desse ano foi apresentado aos professores, aos funcionários, aos Pais, aos alunos e aos autarcas para discussão para conseguir um acordo de acção «*para pacificar a educação*». Ao possibilitar a discussão, ao admitir a negociação para o consenso afirmava-se que se pretendia a mobilização de todos os intervenientes, directos e indirectos, para uma acção concertada num determinado sentido de mudança e de desenvolvimento do sistema educativo. Ao referir que o seu objectivo era a pacificação podemos entender se queria acabar com os focos de contestação à política educativa.

(1) Considera-se que o ensino superior português não foi capaz de assegurar a integração de todos os jovens que querem prosseguir estudos após a conclusão do ensino secundário. Considera-se ainda que não existem quadros técnicos médios que respondam à oferta de emprego existente nem formação suficiente para suprir estas lacunas. Nem quadros superiores em número e capacidades adequadas á resposta aos desafios da modernização. «Este factor é determinante na dificuldade de formação das elites portuguesas, o que faz com que o propósito de expandir o ensino superior mereça alta prioridade.» in «Portugal o Desafio dos anos 90» de E. R. Lopes, E. M. Grilo, J.M.Nazareth, J. Aguiar, J.A.Gomes, J.P. do Amaral Ed.Preseça, Lisboa, 1989, p.66.

(2) «A estratégia visa ainda promover, nas instituições de ensino superior, a criação de núcleos de racionalidade capazes de, em articulação com os centros empresariais, (e dos «centros de excelência» na administração do estado) contribuir para a concepção e orientação do processo de modernização. Ibidem, p.66 Este também é, de seguida, rigorosamente definido! E como levanta continuamente problemas é necessária uma atitude de racionalidade interpretativa eficaz no interior das organizações, a qual já se defeniu anteriormente.

Ao nível dos Princípios Gerais o Pacto sublinha as grandes linhas orientadoras do sistema educativo consagradas na L.B.S.E., isto é, que as grandes finalidades da educação são, no nosso país, a formação global e total dos sujeitos em efectiva igualdade de oportunidades, dando a atenção necessária aos mais desfavorecidos, para correcção das mais graves assimetrias sociais. Afirma-se que o lugar e o instrumento de realização deste objectivo de toda a sociedade é a Escola; daí, a necessidade de recuperação do prestígio público desta instituição como condição inadiável embora não suficiente. Já se referiu, em capítulo anterior o quanto isto é irrealizável.

Os professores e os responsáveis pela política da educação têm sinais evidentes e incontornáveis de que a massificação conseguida pela generalização e alargamento da escolaridade obrigatória não conseguiu os objectivos de democratização efectiva da formação e da educação em Portugal. Isso mesmo é assumido pelo Pacto Educativo ao referir a necessidade do rigor e da qualidade do processo de ensino-aprendizagem para uma *«formação global pessoal, cívica, científica, cultural, técnica e prática»*. Esta formação multifacetada é assumida como *«a finalidade essencial do processo educativo»*, a qual, diz-se, só pode ser alcançada *«em condições de igualdade de oportunidades»*. O processo de democratização do acesso não garante o da igualdade de oportunidades nem, tão pouco, o da democratização do sucesso educativo, ainda que no sentido meramente curricular, mesmo com todas as declarações de intenção de *«objectivos de qualidade, investimento sustentado e rigor»*. Nem mesmo com o conhecimento e o reconhecimento de que ele é imprescindível para os desenvolvimentos social e económico, os quais se constituem, em última análise, como o objectivo último que motiva todo este discurso político. As assimetrias sociais e regionais não diminuíram e o aumento da escolarização não diminuiu o número dos desfavorecidos socialmente. Isto é um facto reconhecido. O que não é afirmado, e o deveria ser para que se compreendesse objectivamente a realidade, é a

necessidade de alteração das dificuldades gritantes ao nível económico, social, cultural e familiar de partida da esmagadora maioria dos alunos integrados no chamado insucesso ou abandono escolar. E que a oferta de condições iguais de acesso à partida, do ponto de vista formal, não garante senão as diferenças gritantes de que se parte.

Ao referir a necessidade de maior e mais ampla participação social para um efectivo desenvolvimento do sistema educativo, o qual passa pela alteração da imagem social da Escola e das suas funções, pela mudança das atitudes, individuais e colectivas, face à educação e à cultura, procura-se criar todas as condições que possibilitem uma co-responsabilização e um envolvimento social que surta, na prática, os efeitos estabelecidos como desejáveis e indispensáveis à concretização dos objectivos de fundo do sistema. Nesse sentido, afirma-se a necessidade de *«projectos diversificados de cada território e comunidade educativa»*, como para adequar o funcionamento do sistema real às necessidades do mercado e das populações. Com isto, pretende-se objectivamente a mobilização da opinião pública à volta de objectivos que giram em torno de projectos que se afirmam como trajectos diversificados de formação, os quais deveriam essencialmente garantir a universalização efectiva da escolaridade com sucesso, desde o pré-escolar ao fim da escolaridade obrigatória e ainda, possibilitar, sempre que desejado, e a incentivar, a formação permanente no campo da educação cívica e cultural e no campo da formação profissional(1).

(1) Não se reconhece assim a possibilidade de desencadear um outro problema com estas medidas de adaptação dos objectivos às necessidades e prioridades locais, como, por exemplo, as que decorrem da definição de uma dada região com problemas económicos e/ou sociais, como «zona de intervenção prioritária». Com que legitimidade o professor pode falar depois de objectivos nacionais como, por exemplo, «a formação do jovem para o exercício de uma cidadania responsável»? Ou referir a necessidade de rigor na definição dos objectivos essenciais de cada disciplina? Ao mesmo tempo, ao professor aparece-lhe a ideia de que trabalhar com situações de inferioridade de preparação, à partida, já não lhe exige o sucesso curricular que se deveria garantir.

O Pacto Educativo afirma uma nova finalidade para o ensino secundário, quer na via de prosseguimento de estudos, quer nos cursos tecnico-profissionais para ingresso na vida activa: a certificação de qualificações reais. Este seria um meio de melhorar a imagem pública da Escola em geral, e dos cursos tecnológicos e profissionais, em particular. O ensino secundário poderia assim deixar de ser encarado, essencialmente, como um meio de acesso ao ensino superior? Não, necessariamente. Se a valorização crescente da certificação, do diploma, for interpretada na sua dimensão real mais evidente. A escola como o meio de aquisição do diploma, do instrumento indispensável que permite a candidatura aos estabelecimentos de ensino médio ou superior e não, predominantemente, como instituição formadora e socializadora.

Ao mesmo tempo, o Pacto Educativo, defende a necessidade de alargar e melhorar a oferta do ensino superior público e de reequacionar a problemática do financiamento do ensino superior, para que haja maior liberdade de escolha entre o ensino público e o ensino particular e cooperativo, sem constrangimentos de vagas.

Melhorar a imagem da Escola passa também pela revalorização da imagem pública, e consequente responsabilização, da classe docente. Isso mesmo é afirmado como um objectivo, embora não sejam apresentadas as razões sociais e económico-políticas da desvalorização real da função docente, pelo menos, na sociedade ocidental. Assim, a afirmação da necessidade de revalorização não passa disso mesmo, de uma declaração de intenção, pois a revalorização da escola implicaria que ela garantisse que os seus certificados eram um meio seguro de ascensão social e económica, o que é verdadeiramente impossível. Os planos de intervenção imediatos parecem querer agir sobre o insucesso em termos de não progressão continuada e em termos de abandono escolar porque são os aspectos mais gritantes do falhanço nas promessas do sistema.

5.2.1. Os Dez Compromissos para a Acção

Deste conjunto de princípios e de objectivos gerais o Pacto Educativo deduz o estabelecimento de dez compromissos de acção política, mais ou menos consensuais, na sociedade portuguesa contemporânea. O primeiro refere a necessidade de descentralizar as políticas educativas e de transferir competências para os órgãos de poder local em domínios que vão desde a construção e manutenção das infra-estruturas até ao estabelecimento das actividades de complemento curricular a oferecer. Os níveis de intervenção do poder local na gestão dos destinos das escolas, na contratação do pessoal, mesmo que apenas o pessoal não docente será sempre sentida pelos professores como uma ingerência naquilo que são, desde há longo tempo, as suas reivindicações quanto ao alargamento das suas competências legais. Se o poder local pode intervir na contratação do pessoal docente então as injustiças serão ainda mais sentidas. A dinamização dos Conselhos Locais de Educação é outra das intenções deste pacto. Quanto a isto as organizações sindicais dos professores já o reivindicam faz tempo.

O segundo propõe *«fazer da escola o centro privilegiado das políticas educativas»*, através do processo de *«celebração de contratos de autonomia»*, através do novo modelo de gestão escolar, (o qual já foi analisado anteriormente), de melhoria do ambiente educativo, (dos pontos de vista físico, moral e social das instituições escolares), da segurança dos estabelecimentos de ensino, etc...

O terceiro propõe-se criar uma rede nacional de ensino pré-escolar, como meio de criar condições para superar todos os entraves ao insucesso escolar, de acordo com os objectivos definidos. A ideia de uma eficaz educação social e preparatória no pré-escolar como condição de eficaz superação do insucesso na educação primária é generalizada.

O quarto compromisso define como acção prioritária

melhorar a qualidade do processo educativo. Propõe-se motivá-la através da divulgação das experiências positivas realizadas nas escolas, como incentivo de exemplo que instaure a ideia de que a mudança é possível e através da promoção de processos de inovação e de aumento da qualidade educativa mediante a atribuição de incentivos concretos à promoção de medidas objectivas e concretas que tenham como fim desencadear a melhoria da qualidade do ensino e o sucesso educativo. É considerada como medida prioritária, com o mesmo objectivo de fundo, o reforço dos equipamentos para aumento e melhoria das componentes experimentais dos currículos, o que é, de facto, continuamente pedido pelas escolas em geral. Um programa piloto de desenvolvimento da componente experimental das ciências que abrange a formação de professores e a melhoria das condições material do seu implemento concreto. Aponta-se ainda a intenção da revisão da reforma curricular com vista ao aumento da educação artística, cultural e ambiental, assim como iniciação da formação pessoal e social para a cidadania, para os valores democráticos e de solidariedade e para o desenvolvimento do sentido da identidade nacional e da comunidade europeia, tanto no ensino obrigatório como no ensino secundário como disciplina individualizada ou como conteúdo de variadas disciplinas.

O quinto compromisso traduz a ideia generalizada da necessidade de *«assegurar a educação e a formação como um processo permanente ao longo de toda a vida»*. Parte-se do pressuposto instalado na sociedade ocidental de que a actualização contínua de conhecimentos é condição imprescindível para a construção da Modernidade social, mas não se refere, nem se subentende a alusão, a necessidade simultânea de criação de todas as outras condições absolutamente indispensáveis dos pontos de vista humano e económico-social que objectivamente precedem o sentimento de necessidade de busca de formação/actualização permanente. O mesmo não impede que, de facto, conforme é prolongada a escolaridade obrigatória, maior seja o sentimento de marginalização dos que são desfavorecidos ou

excluídos no sistema integração social através da sua actividade produtiva ou até da sua inexistência. Este compromisso de acção, ao afirmar como acções prioritárias a formação/actualização permanente aos níveis do saber, do saber-fazer e do saber comportamental com vista à superação dos fenómenos de exclusão social, vai de encontro à ideia de que o que gera realmente a exclusão social de alguns (ou de muitos), são as ausências de qualificações para a inserção no mercado de trabalho. O desemprego desencadeia uma desvalorização das certificações. É a competitividade que está na base do discurso das exigências das novas competências, as quais, na realidade, na maior parte dos casos, não têm objectivamente a ver com a necessidade de mão-de-obra com uma especialização técnica determinada que dependa de uma formação acrescida que a escola dá e não foi adquirida, pelo trabalhador. Se o trabalho que cada trabalhador hoje realiza é mais qualificado do que realizava até aqui, deve à instalação da maquinaria que faz o trabalho por ele? De facto, na perspectiva do sociólogo Friedmann, foi a parcelização crescente das tarefas, decorrente da produção em cadeia que despojou os trabalhadores dos seus saberes específicos, transformando-os em mera força de trabalho. O trabalho em série não requer qualquer saber especial. Daí decorre a desqualificação das suas competências. Numa outra perspectiva, parece que apesar de aumentar a formação escolar obrigatória e, portanto, o nível de «instrução» das populações dos países mais desenvolvidos, as competências exigidas pelos postos de trabalho complexificam-se a um ritmo superior. Ou então teríamos de interpretar que se conclui que as qualificações obtidas nos percursos escolares não seriam as adequadas ao mercado de trabalho e o deveriam ser.

O sexto compromisso de acção visa assegurar a formação para a vida activa, tanto para os que terminam a escolaridade obrigatória e não vão frequentar os cursos secundários vocacionados essencialmente para o prosseguimento de estudos, como para os que abandonam a

escola antes de terminar a escolaridade obrigatória. Esta formação só acontece nos cursos tecnológicos das escolas secundárias e nas escolas profissionais como formação pós-escolaridade obrigatória. O propósito é diversificar e/ou antecipar as alternativas àquela. Logicamente para assegurar a possibilidade de realização de qualquer uma destas acções consideradas como prioritárias é necessário *«reequacionar os sistemas de financiamento da educação»* seja, para a efectivação da gratuidade da escolaridade obrigatória, seja para a diversificação de financiamento do ensino secundário.

O sétimo compromisso de acção proclama a necessidade de *«valorizar e dignificar o papel dos professores e dos educadores»*, através da renegociação dos estatutos de carreiras profissionais, da renovação de condições de formação contínua, de colocação e de contratação e de reconhecimento dos saberes e *«com incentivos ao mérito»*.

O oitavo compromisso de acção diz respeito ao ensino superior. Na sequência, admite-se a necessidade de *«promover o desenvolvimento equilibrado do ensino superior»*. Para a concretização de tal objectivo, entende-se como necessária a revisão do regime de acesso a este nível de ensino, com reequacionamento da quantidade/especificidade de provas a que os estudantes estão sujeitos e, fundamentalmente, com o aumento do número de vagas oferecidos nos estabelecimentos públicos, para que possa existir maior liberdade de opção dos candidatos, entre os estabelecimentos de ensino superior público e os de ensino superior particular e cooperativo, e, ainda, a alteração do sistema de articulação entre o ensino universitário e o politécnico para uma maior flexibilidade de transição entre os dois, para complementação ou mudança de nível ou tipo de formação superior.

Considera, por último, o Pacto Educativo, como necessária a valorização/dignificação do ensino particular e cooperativo a todos os níveis de ensino e sua inserção plena no sistema educativo.

Para a realização destes compromissos de acção o Ministério da Educação estabeleceu a necessidade de acção conjugada de outros Ministérios como o do Planeamento e da Administração do Território, o da Saúde, o da Justiça, o da Administração Interna, o da Solidariedade e da Segurança Social, o da Ciência e da Tecnologia, o da Cultura, o do Ambiente, o das Finanças, o da Qualificação e Emprego e o da Economia, assim como de Secretarias de Estado da Juventude e do Desporto e da Administração Pública, outros órgãos de poder local, como a Associação Nacional de Municípios Portugueses, e ainda Associações de Professores, de Pais e Encarregados de Educação ou de estudantes, confederações patronais e sindicais, fundações e sociedades científicas, etc... conforme os objectivos e as acções prioritárias em causa.

Estes dez compromissos de acção foram propostos para um debate de opiniões a nível nacional, centrado nas escolas com o objectivo de gerar um consenso entre os docentes, em volta dos seus princípios e com o objectivo de concertar acções para as alterações a realizar. O debate nacional terminou a 19 de Junho de 1996 na Assembleia da República, com a aprovação do Pacto Educativo para o Futuro.

5.2.2. A Carta aos Professores

Na Carta aos Professores de 8 de Maio de 1996, Ministro da Educação apresentou o Pacto Educativo para o Futuro como um conjunto de ideias e propostas que deveriam constituir-se como pontos de convergência de toda a sociedade portuguesa para *«pacificar a educação»*, *«combater a ignorância e a exclusão»* e *«responder aos desafios de mudança»*. Esta ideia de que o progresso social é inevitável, que ele é sempre em direcção a uma sociedade melhor e mais justa e, ainda, que as medidas para a alcançar passam obrigatoriamente pelas que propõe o

legislador é uma constante na História do Homem Moderno. Mesmo que a sua discutibilidade seja admitida, na prática não existe da parte do legislador político qualquer hesitação real quanto à necessidade de transmitir a imagem/garantia de posse de todas as certezas. Não é absolutamente explícita esta posição na carta enviada aos professores. A Carta tem como objectivo lançar as bases de discussão e aprovação das ideias propostas pelo documento Pacto Educativo para o Futuro. É evidente que é absolutamente indispensável gerar consensos nos professores e mobilizá-los para a acção concertada em torno desses mesmos objectivos se se pretende levá-los a cabo. Esta aparente e afirmada flexibilidade e disposição para o diálogo aos diversos níveis visou fazer sentir que tudo era negociável e que era possível um acordo de racionalidades para a transformação efectiva da escola naquele polo de mudança qualitativa e quantitativa de saberes, de formação, de socialização, etc... que a classe docente tanto necessita para que se sinta reconhecida e a sua actividade identificada com os objectivos últimos das suas tarefas quotidianas. Mas cresce a sensação de que, ao mesmo tempo, nada de novo parece possível porque nada de novo se pretende criar na realidade objectiva que é a escola de modo a que se torne numa escola de acesso e de sucesso para todos. Esta sensação é evidente entre os professores porque vem sendo hábito não sentirem que as conclusões das suas discussões são alguma vez tomadas em consideração. E, por outro lado, a sua acção educativa nunca atinge, de facto, os níveis de sucesso que a opinião pública espera que alcance, realidade pela qual são também frequentemente responsabilizados.

5.2.3. Educação - 1ª Prioridade

A apresentação do Orçamento de Estado para 1996. (Assembleia da República, 14.03.96)

A atribuição de carácter de primeira prioridade à educação, politicamente definida como *«paixão pela escola»*, foi identificada pelos responsáveis políticos como *«paixão pela cidadania e a determinação em superar atrasos ancestrais»*. Esta atribuição teria recebido consenso social, daí que foi considerado indispensável responder de forma politicamente correcta a essa confiança. E a resposta constitui-se como um conjunto de medidas que requeriam a partilha nacional e democrática de responsabilidades, ainda que gradualista, *«na superação do (estado de) subdesenvolvimento e da resignação»* pela assunção da educação como factor *«de desenvolvimento e de modernização a médio e a longo prazos»*. Esta modernização teria como fim *«a mudança mais profunda e mais audaciosa de todas»* porque o que se pretendia mudar eram *«atitudes e comportamentos»*. E essas atitudes e comportamentos desejáveis foram explicitados da seguinte forma: *«trata-se de formar cidadãos responsáveis capazes de compreender a realidade que os cerca à luz de valores, de lidar com a informação e as novas tecnologias, aptos a trabalharem em grupo, a defenderem o ambiente e a qualidade de vida e a fazerem uso da liberdade em benefício da autonomia e da solidariedade.»* Todos estes objectivos estão definidos na L.B.S.E. como sendo as grandes Finalidades do sistema. Estas decorrem das linhas de orientação da sociedade portuguesa definidas na Constituição da República. Para as conseguir realizar seria necessário mudar, na prática, todo o sistema, enquanto exercício quotidiano. Este esforço, requerido gradualmente a toda a sociedade, seria necessário, do seu ponto de vista, por causa dos imensos encargos financeiros que resultariam da criação da rede nacional do ensino pré-escolar, da melhoria da escola básica, do alargamento de ensino pós-obrigatório e das escolas profissionais, condições inadiáveis porque *«é aqui que se combate o*

desemprego, a exclusão e a injustiça». Aqui, certamente, na escola. O papel aqui atribuído à Escola parece crescer exactamente na proporção em que é reconhecido pelos sociólogos da educação a sua impossibilidade de o cumprir nas condições socioeconómicas presentes nas sociedades capitalistas. Ou seja, a Escola ainda não cumpriu as promessas de construção da Modernidade. Mas as forças económicas que determinam as mudanças reais também não têm interesse em cumprir o que seria desejável em termos de ideal de formação do cidadão moderno, pois que não seria claramente traduzível em valores materiais.

5.2.4. Outros discursos

O ensino superior, seja público, seja particular e cooperativo, também foi alvo das promessas de apoio financeiro, com vista à obtenção *«de imagem de ponto de referência de qualidade internacional»*, tanto na intervenção na UTAD(1), como na intervenção na Assembleia da República.

Foi afirmado que o objectivo era alargar as possibilidades de oferta de opções, desaparecimento gradual do *"numerus clausus"*, *«no sentido de uma maior democraticidade, flexibilidade e exigência.»*

A sociedade portuguesa pode responder positivamente *«aos desafios de mudança»*. A ideia da necessidade de uma sociedade mais culta e, conseqüentemente, mais aberta e mais atenta é ambição de todas as teorias da modernidade. A *«mudança»* constatada como inevitável(2), é a da construção de uma sociedade que se caracteriza *«pela circulação e pela importância crescente do conhecimento»*.

(1) Intervenção na sessão solene comemorativa do 10º aniversário da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), (Vila Real, 22.03.96)

(2) No discurso na Assembleia da República em 19 de Junho de 1996.

O presente dado, aquele para o qual teremos de construir respostas alternativas, é a *«ameaça do desemprego estrutural»*, que implica também a fragilidade de todo o emprego e a crescente não qualificação específica e definitiva para cargo algum, qualquer que seja a certificação. A necessidade de um *«novo modelo de desenvolvimento»* parece anunciada sobre a inevitabilidade da situação presente como uma constante, num futuro próximo, pelo menos. A proposta é a construção da *«mudança efectiva»*, mas numa perspectiva de estabilidade e segurança, num *«gradualismo»*, não descurando a constante avaliação dos resultados das experiências e das práticas. Transparece assim a sugestão da ideia de que se pretende passar do tempo das tentativas de grandes mudanças de fundo, para as mudanças efectivas, ainda que lentamente.

Nesta perspectiva as tentativas de realizar mudanças de fundo, não teriam tido resultados concretos de eficácia na transformação, na educação e na formação, porque não tinham sido pensadas e programadas com método e não tinham sido avaliadas com rigor, para um tempo de concretização efectiva da mudança com novas estratégias de acção e da responsabilização, que gerassem a confiança generalizada.

Reconhece-se então, aqui, explicitamente que *«a educação e a formação são condições indispensáveis mas não suficientes»* para alcançar o desenvolvimento social e humano desejáveis na Modernidade.

São tidas como o ponto de partida para a construção da modificação desejável das atitudes, individuais e colectivas, face à intervenção e à responsabilização na sociedade para obtenção de qualquer mudança concreta. É afirmado que a mudança de atitudes de uma sociedade exige que todos se envolvam nos assuntos que são responsabilidade de todos. Mas da exigência de uma implicação até à sua efectuação real e prática, vai uma grande distância. Até porque a construção da implicação de todos exige que a maioria, pelo menos, acredite que a sua acção vai mudar efectivamente alguma coisa de essencial. A construção social é sempre assunto de todos, mas nem sempre a larga

maioria das pessoas tem percepção disso mesmo. As grandes mudanças políticas nunca foram apresentadas publicamente, como assunto de alguns. Seria um contra-senso, dizê-lo publicamente. A responsabilização é sempre de todos. O traçar da linha de mudança política é que é sempre de alguns(1). Os fins últimos que se declaram estar na origem das mudanças que se pretendem efectuar são sempre legítimos porque se escudam na ideia da necessidade de construção do progresso, da modernização e da democracia. Mas a mensagem não passa nem sempre claramente.

(1) «(...)quando se analisa o problema da formação de elites preparadas para as tarefas de modernização, é justamente na área politico-institucional que se torna importante concretizar uma política de formação(...)». Os papéis desempenhados pela elite dominante, que possui os meios patrimoniais, e pela elite dirigente, que possui a capacidade de gestão, teriam que estar em total consonância de objectivos e de estratégias. «(...) a esta cabe, primordialmente, desenvolver a capacidade de orientação, de racionalização e de direcção dos meios de acção que, apropriados pela elite dominante, devem ser utilizados e aplicados de forma adequada e com rendimento satisfatório.» Supõe-se poder inferir que a elite dirigente possuiria ou adquiriria essa extraordinária capacidade e competência para produzir a racionalização objectiva dos acontecimentos de modo pré-visor, o sentido politicamente correcto para as organizações e as tomadas de decisões indispensáveis para convencer a elite dominante do rumo mais conveniente das acções para a modernização «efectiva» da sociedade.

Caso contrário, até a elite dominante poderia agarrar-se a métodos de acção tradicionais e conservadores que dificultariam decisivamente essa caminhada para o futuro que se prevê de modo matemático. Assim a elite política tomaria as decisões que os especialistas, os tecnocratas ditariam em função dos tais objectivos supranacionais de desenvolvimento das economias. Há ainda a referir que a elite política que, na sociedade portuguesa, nem sempre está em perfeita articulação de interpretação com as referidas elites, do que resulta a indefinição de estratégias de modernização suficientemente eficazes. Daí a necessidade de defesa de estabilidade e de funcionalidade no processo de formação das elites. Daí a valorização do sistema de educação/formação em todas as áreas no sentido do desempenho futuro de um papel produtivo útil na sociedade. Esta formação conseguir-se-á se se estruturar a educação como uma *«modelação do espírito, das atitudes e das capacidades dos diversos agentes económicos e sociais»* Ibidem p. 60 Para estes autores o sistema educativo deve preparar o indivíduo para a «vida» e para a «vida activa», sempre numa perspectiva de se colocar ao serviço da modernização e das estratégias de desenvolvimento da sociedade portuguesa.

Afirmou-se, nestes discursos, que se iria mudar o método de acção para conseguir o mesmo fim em vista. O método novo foi apresentado como o «planeamento estratégico» e o «gradualismo» sempre acompanhado por «mecanismos de avaliação e de correcção», «no permanente aproveitamento da experiência», pelo diálogo com todos de modo a construir as respostas necessárias para que a Escola acompanhe as mudanças que ocorrem. O objectivo seria a «estabilidade». Os primeiros conceitos parecem retirados dos discursos das estratégias políticas de gestão económica. A credibilidade da educação e da Escola não dependem, hoje, da estabilidade das políticas educativas. A estabilidade parece depender, na sociedade presente, da garantia de obtenção de uma qualificação profissional, social e economicamente válida e reconhecida como tal. Ora, hoje, tanto os pais e encarregados de educação, como os alunos e todos os implicados nas tarefas da educação sabem que os jovens se formam, do ponto de vista académico, é claro, sem saber qual o futuro numa sociedade em que um certificado, qualquer que ele seja, não é garantia eterna de atribuição de qualificação e, muito menos, garantia de emprego. Se pensarmos nas mudanças decorrentes das inovações científicas e técnicas, fruto da investigação científica no campo das ditas «ciências duras», a escola estará sempre após os grandes meios de informação na sua divulgação.

O discurso afirmou a necessidade de proceder a «uma revolução copernicana no modo de encarar a educação». O que se pretendeu dizer com isto parece ser que o centro da mudança deixariam de ser o Ministério da Educação, em particular, e o poder político, em geral, para passar a ser a Escola, ou melhor ainda, as escolas na sua particularidade, diversidade e supostas capacidades de se adaptarem à realidade humana com que se envolvem ou que as envolvem e as determinam. Mas a passagem de toda a responsabilização para as escolas, quanto à qualidade «do seu produto», não é acompanhada pela passagem dos meios económicos, financeiros, pedagógicos e didácticos para

estas construírem autonomamente essa qualidade. Ou seja, não são dadas às escolas as condições materiais, sociais e humanas que os profissionais da educação consideram imprescindíveis à construção da igualdade efectiva de acesso e de alguma igualdade na possibilidade do sucesso de todos na educação, não porque os responsáveis das políticas educativas não o considerem necessário. Talvez que outros interesses o determinem.

A igualdade formal de base à partida não existe na realidade vivenciada. Até podemos admitir que a curiosidade de espírito seja mais ou menos naturalmente existente nas crianças, mas já não o podemos dizer em relação à capacidade de aprender a aprender, ao domínio da linguagem, aos hábitos de organização de estudo de temas cada vez mais complexos e a muitas outras competências de estudo cuja aquisição implica bastante esforço individual. Adquirem-se com esforço do educador e do educando. E estes gostos e hábitos exigem condições de aprendizagem diferenciada e de atenção contínuas. Não podem conseguir-se com um ensino massificado e impessoal, é evidente. Os docentes sabem o quanto é difícil o sucesso de todos, mesmo em situações ideais. Se, de facto, acontecesse um *«permanente aproveitamento da experiência»* a administração central já teria apreendido o que os docentes concluíram faz demasiado tempo. Se, de facto, a mudança fosse para construir já se teria mudado esta situação.

A educação e a formação são factores de desenvolvimento social e humano, sem margem para dúvidas. Só aumentando e alargando os campos do conhecimento de uma população poderemos torná-la sensível à mudança de atitudes face à educação dos mais novos, face ao saber em geral, face ao ambiente, face aos outros homens, etc... O discurso em análise sublinha que não se obtém a democratização do ensino apenas com a sua massificação. Reconhece o quanto é necessário e urgente criar as condições de igualdade efectiva que passam pela singularidade das estratégias face à diferença, pela qualidade e pelo rigor no combate contra

a ignorância, e «contra todas as novas formas de exclusão, de desigualdade e de injustiça, que estão a surgir.»

Segundo o Ministro da Educação tudo pode ser pedido à Escola: criar «o gosto e o prazer da aprender», a «melhoria dos hábitos de trabalho e de organização dos nossos jovens», «aprendizagem de atitudes e comportamentos dos jovens cidadãos», fazer abater os muros entre a formação inicial e a educação permanente, dar formação ao longo da vida, etc... É certo que tudo isto está contido nos objectivos e finalidades atribuídos à Escola pela L.B.S.E. e que se estes, como sublinha o discurso, devem funcionar como «utopia necessária», ela já estava explícita na lei, faz tempo. Só que não eram definidos como utopia. Se se constituem como as Finalidades da Escola pela L.B.S.E., deveriam ser entendidos, (ou são?), como os caminhos a percorrer e a concretizar. Parece que enquanto Finalidades e Objectivos Gerais não tem sido possível realizá-los, mesmo que inscrevendo-os nos objectivos gerais de vários ciclos ou de muitos programas disciplinares. Assim, de facto, terão funcionado como utopia? Ou nem mesmo isso?

É assim que são apresentados aos professores os Dez Compromissos de Acção, propostos no Pacto Educativo para o Futuro. O primeiro compromisso de acção em que se iria apostar seria o da generalização do ensino pré-escolar, o qual deveria abarcar, até 1999, 90% das crianças que tivessem, nessa altura, cinco anos de idade(1). O iniciar desta acção integradora pelo pré-escolar tinha um sentido evidente, dado que era o sector mais carenciado, ao nível das infra-estruturas escolares, (nesta altura, só 40% das crianças com idade compreendida entre os três e os cinco anos, estavam abrangidas)e, ainda, porque grande parte das crianças integradas neste sistema são de agregados familiares das classes mais favorecidas do ponto de vista socioeconómico. Ora, se a finalidade essencial a atingir, (e a última) era a mudança de atitudes, e determinante começar a intervir o mais cedo possível.

(1)«Todos pela Educação» ,(Entrevista a Afonso Praça e M^a Leonor Nunes, *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 19.06.96)

Mas, nos dois discursos anteriores considerava-se necessário, em primeiro lugar, articular as políticas educativas com as necessidades e as possibilidades do mundo do trabalho e do emprego. A preocupação de adaptar o ensino às lógicas do mercado é um discurso diferente. Esta lógica não se coaduna facilmente com as lógicas de promoção da qualidade da educação para uma verdadeira democracia social. Não são conciliáveis porque têm objectivos diferentes.

Depois, a transferência gradual e negociada para os órgãos de poder local de todas as competências e responsabilidades no que diz respeito à manutenção e criação das infra-estruturas, da acção social, da formação, de actividades de complemento curricular, etc... da educação pré-escolar e do ensino obrigatório, não contribui necessariamente para a pacificação da educação. Localiza os conflitos que existiam anteriormente.

A realização de contratos de autonomia com as diferentes escolas para completar a descentralização (e centralização nas escolas) das políticas educativas antecedeu o compromisso de cobertura nacional com a rede do ensino pré-escolar, considerado como meio de construção das condições sociais e individuais de base de combate ao insucesso e abandono escolares.

A declaração de intenção de divulgação de experiências positivas como incentivo à qualidade educativa e a revisão dos currículos do Ensino Básico e Secundário no sentido do reforço da educação para a valorização da cultura nacional e da cidadania democrática universalista, juntam-se à afirmação da necessidade de garantir a qualidade e a segurança nas escolas, de garantir a eficácia da formação para a vida activa e da formação permanente.

A formação profissional para os jovens que terminam a escolaridade obrigatória e não pretendem prosseguir estudos e para os que a abandonaram sem a concluírem como alternativa para a sua conclusão e a diversificação dos cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa e cursos das escolas profissionais devem ser

repensados. Afirma-se que devem ser sempre pensados na sua renovação e/ou implementação em articulação com o mundo empresarial em particular e do trabalho em geral. Mas sabe-se da dificuldade crescente dos jovens que acabam o secundário para conseguir emprego. Não parece que haja carência de competências pois que esta dificuldade verifica-se mais nas sociedades mais desenvolvidas e mais escolarizadas.

A revalorização da imagem da profissão docente foi aqui interpretada como uma necessidade para uma maior credibilização da Escola, desde os educadores de infância aos professores do ensino superior. Entende-se assim a possibilidade de revisão do estatuto da carreira docente, particularmente no que diz respeito a este último grau de ensino, sujeito a um muito rigoroso sistema de progressão e reflexão sobre os processos da avaliação do desempenho, da progressão na carreira, do regime jurídico da formação contínua e do sistema de colocação dos docentes do ensino básico e secundário.

O financiamento da educação é visto como campo da responsabilidade do Estado, principalmente, no sentido da gratuitidade efectiva do ensino obrigatório e gestão da acção social escolar para todos os níveis de ensino com o objectivo de minorar as desigualdades económicas mais marcantes à partida.

É afirmada a necessidade de simplificar os modos de selecção e acesso ao ensino superior. Mantendo o estado a sua função de moderador, (supõe-se que esta função de moderação é aqui, exclusivamente, atribuída aos exames nacionais finais do 12º Ano), admite-se que sejam as instituições do ensino superior a realizar a selecção dos seus estudantes.

Nesta altura, o Ministro da Educação propôs à Assembleia da República a alteração de alguns artigos da L.B.S.E. com vista a uma mudança apresentada como «há

muito sentida como necessária». Deste processo resultou a constituição, pela Assembleia, da Lei nº 115/97. Um dos artigos em causa foi o seguinte: Artigo nº12- Condições de acesso ao ensino superior. Nas palavras do Sr. Ministro da Educação, a alteração tinha como objectivo melhor ensino superior para um maior número e eliminação progressiva do *numerus clausus*. É evidente que se se criam mais e mais difíceis barreiras de acesso ao ensino superior deixa de ser necessário impor *numerus clausus* porque diminuem drasticamente os candidatos. O que não quer dizer que as instituições do ensino superior não tenham que estabelecer um número limite de candidatos, quanto mais não seja, em função das suas capacidades materiais e humanas para ensinar, em função de padrões de qualidade que se pretendem de grande rigor.

O discurso conclui que a realização de todos os compromissos definidos, mesmo que aceites por amplo consenso social, dependerá da *«capacidade que tivermos para valorizar as pessoas.»* Suponho que se pode interpretar neste sentido: as pessoas, os docentes, os não docentes, os Pais e Encarregados de educação e os alunos empenhar-se-ão, profundamente, se acreditarem que estão a trabalhar para a realização de algo verdadeiramente positivo, e não apenas de imediato, em relação ao que criem e produzam e ao reconhecimento social e institucional, presente e futuro, da sua tarefa e do seu empenho na mesma. Caso contrário, o Pacto Educativo será apenas mais um texto legal como muitos outros que nunca foram levados à prática pela mais diversas razões.

O que se pede à Escola é que sirva de pólo mobilizador de todos, para que a Escola cumpra todas aquelas funções desde a socialização, a educação e a formação aos diversos níveis, (até mesmo aqueles que o mundo empresarial ditar para garantir *«futuros profissionais eficazes e competitivos»?*). É isso que a sociedade ainda espera da escola. Isto é, supõe-se poder afirmar que ainda se crê na possibilidade de ascensão de posição social pela posse de um diploma escolar superior.

Quando afirma (1) que se inclui o pré-escolar naquilo que se considera a «*educação de base*» que se pretende privilegiar para «*melhorar o processo educativo*», como se ela fizesse parte da escolaridade obrigatória, é uma perspectiva largamente sensibilizadora ao corpo docente dos primeiros anos do ensino básico e à opinião pública, em geral. Melhorar a imagem da educação é considerada acção prioritária.

«A educação pré-escolar constitui um factor indispensável de redução de disparidades e de promoção de igualdade de oportunidades. (...) de socialização e de prevenção do insucesso educativo e dos abandonos precoces com que nos debatemos e que urge contrariar»(2). Neste discurso considera que as desigualdades e as injustiças numa sociedade do conhecimento devem ser reparadas «com mais e melhor educação e formação (...)»

Para conseguir o objectivo de melhorar o processo educativo desde a base, considera que se devem construir «*incentivos de exemplo*» e não apenas divulgação de teorias sobre a mudança desejável. Com isto, quereria dizer que cria que, se se promovesse os meios necessários para desencadear uma alteração, num espaço e num tempo determinados, em condições especiais, para resolução do(s) problema(s) detectado(s) este poderia, depois, funcionar como paradigma a seguir. Se todo este processo tivesse êxito, efectuar-se-ia o seu estudo detalhado de modo a poder ser divulgado à comunidade em geral, como exemplo do que, como e quando, é possível melhorar significativa e eficazmente no processo educativo nas escolas. O exemplo deveria ser seguido. Isto é, organizar-se-ia um programa de divulgação e promoção da qualidade o qual incluiria, primeiro, para um universo restrito, n'«*uma rede de escolas*», a criação e a instalação de «*condições de funcionamento de um apoio diferenciado*».

(1) «*Todos pela Educação*», (Entrevista a Afonso Praça e M^a Leonor Nunes, *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 19.06.96)

(2) Marçal Grilo, «*Apresentação da proposta de Lei-Quadro da educação pré-escolar à Assembleia da República*». (11.06.96)

Um grupo de escolas onde existe insucesso e/ou abandono escolar ou que se situa em zonas isoladas, etc... é considerada «zona prioritária de intervenção» (ZIP). Então, seria iniciado um programa de combate aos principais problemas detectados, o qual incluiria apoios diferenciados que o Ministério da Educação forneceria.

Na perspectiva de Alain Léger e Maryse Tripier⁽¹⁾ que estudaram estas variações de práticas e objectivos educativos em função dos contextos territoriais em França colocam muitas reservas a este método de demarcação de Z.I.P. Referem que são normalmente zonas cuja unidade só lhe é dada pela nossa visão do exterior como «zona degradada» ou «desfavorecida» ou pela visão dos docentes dessa mesma zona como «de elevado índice de insucesso e abandono escolar», quando a população é heterogénea.

Como esta classificação releva de uma representação pré-formada, as estratégias escolhidas para conseguir uma efectiva colaboração no combate ao insucesso dificilmente obtém resultados efectivos tanto das populações envolvidas como dos alunos em particular. Consideram ainda que o efeito de «etiquetagem» condiciona comportamentos futuros dos docentes no que diz respeito ao estabelecimentos de níveis da sua exigência. Ao mesmo tempo desencadeia o fenómeno de transferências para outras escolas «não etiquetadas» dos alunos de famílias menos desfavorecidas, desencadeando o efeito contrário ao que seria desejável.

Para o Ministro da Educação as mudanças incentivam-se pelo «sentido demonstrativo das iniciativas positivas a partir da realidade e da sua complexidade.»⁽²⁾. A escolha do tal grupo de escolas que serviriam de exemplo, dependeria de serem consideradas escolas com «apetência para funcionarem bem».

(1) Léger, A., Tripier, M., «Fuir ou construire l'école populaire», Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986 citado por Jean-Manuel de Queiroz em «L'école et ses sociologies», Ed. Nathan Université, Paris, 1995.

(2) Marçal Grilo, «Apresentação do programa do XIII Governo Constitucional na Assembleia da República. (9/11/95)

No seu entender, as condições necessárias para que uma escola *«funcione bem»* são três: *«a existência de um corpo docente estável, uma liderança forte e um projecto educativo devidamente acertado entre a própria escola e a comunidade onde está inserida.»*(1). Considerando a primeira como a mais importante, ela é também apontada como a mais difícil de se conseguir. Exemplifica, o Ministro da Educação, com o facto de existirem escolas em que o corpo docente pode mudar, de ano para ano lectivo, até à percentagem de oitenta por cento.

Para dar hipótese à fixação do corpo docente em zonas isoladas, em contratos plurianuais, propõe-se criar *«incentivos ao nível da habitação, da carreira, da contagem do tempo de serviço»*, financeiros ou *«em acesso prioritário a acções de formação»*, com a ajuda do poder local.

Daí que considere como outra das prioridades da sua acção governativa, *«a descentralização das políticas educativas e a sua transferência para o poder local»*, situação para a qual espera que se consigam soluções através do diálogo com os sindicatos.

Também admite a necessidade de ser realizada uma reflexão sobre os programas disciplinares, fundamentalmente no que diz respeito à sua extensão, mas também no sentido da definição dos objectivos essenciais de cada um deles, para que possa ser conseguida uma boa gestão dos mesmos. Aponta como razão fundamentadora desta necessidade a existência de um consenso universal quanto aos objectivos fundamentais da educação. Estes, muito mais do que os aspectos cognitivos, devem privilegiar a formação das atitudes e dos comportamentos, isto é, dos valores fundamentais dos quais destacou: *«a capacidade de iniciativa, o gosto de aprender, o livro e a leitura ou a capacidade de relacionamento com os outros...»*. Focou designadamente, o caso dos estudantes do final do ensino secundário que são *«esmagados com matérias»* devido aos *«programas manifestamente excessivos»*.

(1) Marçal Grilo, «Apresentação do Orçamento de Estado para 1997, (14/11/77)

Tudo isto parecia estar em total contradição com a existência de exames finais e com o tipo de competências que são consideradas para efeitos de avaliação sumativa externa as quais são exclusivamente do domínio cognitivo e privilegiam principalmente as capacidades de memorização.

Para evitar o abandono escolar precoce o Ministro não advoga programas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou em risco de exclusão e, conseqüentemente, de «*pura inexistência de formação*» mas antes a existência de currículos alternativos, com «*matérias atraentes*», construídos em articulação com os centros de formação profissional.

Outros dos aspectos focados foi o do ensino profissional, que é considerado extremamente importante como via de diversificação de ofertas de saídas de ensino pós-obrigatório e como via de integração da vida activa de modo qualificado. Estas escolas são consideradas como muito importantes para o fim designado que é o de «*cobrir o vazio deixado pela dissolução das escolas comerciais e industriais*». Prevvia ainda que o sistema de financiamento não pudesse continuar a ser, como até aqui, predominantemente, (em 75%), dependente de fundos da C.E.E., dada a sua distribuição arritmada, com as conseqüências inevitáveis para o funcionamento das mesmas.

No que diz respeito ao objectivo de criar as condições de resposta para uma busca de educação permanente, a qual antevê como indispensável para a actualização contínua e para a mobilidade profissional crescente, que a seu ver serão consideradas normais num futuro muito próximo, tanto pelos formandos como pelas instituições formadoras, universitárias ou não, deixando de ser tão determinante a formação inicial, para passar a ser considerada fulcral a «reciclagem». «(...)as novas formas de exclusão passam cada vez mais pelas carências de acesso ao conhecimento e à informação.»(1).

(1) Marçal Grilo, «Apresentação do Orçamento de Estado para 1997. (assembleia da República, 14/11/97)

Na sua perspectiva a melhoria da imagem da Escola passaria também pela melhoria do papel e do estatuto dos professores aos olhos da população em geral de modo a que a função docente recupere a imagem social que possuía antes da massificação do acesso à profissão. Esta alteração não é sentida como decorrente apenas da alteração do estatuto económico, mas de encontrar os meios de colocar de novo o professor como uma referência do sistema, nas dimensões cultural, profissional e moral. Implica negociação em termos de estatuto, de progressão e avaliação da sua carreira de modo a que o professor se sinta re-dignificado.

A

melhoria da imagem da Escola! No início do ano lectivo 1996/97 o Ministro da Educação enunciou os três princípios que iriam orientar as políticas educativas: a estabilidade, a exigência e a segurança.»(1). Haveria necessidade de conseguir um consenso explícito, assumido publicamente que legitimasse a(s) sua(s) acção(s)/medida(s) posterior(es). Isto porque, em termos do dever-ser, do politicamente defensável, as propostas seriam irrecusáveis de todo e obteriam aprovação na Assembleia da República. Mas, do ponto de vista dos interesses económicos de fundo, como já não existe unanimidade quanto à urgência da necessidade dessas transformações, elas poderiam continuar apenas no campo das intenções políticas, mas nunca seria possível conseguir o consenso político indispensável para que se reunissem as condições financeiras necessárias à sua concretização prática(2). Seria necessário legitimar a urgência da melhoria de qualidade da Escola, legitimar o aumento de investimento do estado nas escolas até ao ensino secundário. *«(...) o fim da sociedade do pleno emprego, que caracterizou os últimos 40 anos, obriga a pôr no centro das políticas educativas a questão da adequação das formações a uma realidade em mutação.»* (1).

(1) Marçal Grilo, «Intervenção na Assembleia da República», (Interpelação sobre política educativa, 28/11/96)

(2) «O Pacto faz-se no dia a dia». (Entrevista a Celso Paiva Sol e Filomena Barros, Rádio Renascença, 22 /07/1996)

Sistema educativo e construção da escola.

6. Investigação empírica: um estudo de caso.

6.1. Razões para o Inquérito.

Após concluir que a racionalidade que pode compreender melhor a escola tem que partir da própria escola, dos seus actores, caso contrário não será produtiva no sentido que se espera, isto é, não poderá fundamentar qualquer mudança efectiva nem poderá congregar em sua volta as vontades para mudá-la, suponho que há que passar à construção dessa racionalidade. Também só esta poderá servir de plataforma de manutenção da utopia de «uma escola para todos» se a utopia se verificar como utopia ainda desejável e necessária. Neste momento, penso que ela ainda funciona como horizonte de referência para os docentes. Nesse sentido procurei comprova-lo, inquirindo-os.

A racionalidade que encontrei é ainda construída no diálogo entre o que vai sendo possível e o que é desejável, no diálogo das apreensões com as representações sem hierarquias pré-estabelecidas rigidamente e ainda sem a intromissão dominante das exigências temporais de eficácia de tipo empresarial. A racionalidade interpretativa possível será construída num esforço contínuo de procura de leituras consequentes.

A reconstrução do sentido possível para a acção parte das práticas e dos erros que continuamente se dão e lançam a perplexidade sobre os conhecimentos instalados, das interpretações que se constroem sempre que se detém o curso das práticas, mas não se divulgam na escola com medo da a-cientificidade das conclusões. Este é um trabalho quase sempre individual e solitário quando o professor o realiza. Mas não o divulga.

É necessária uma reconstrução de sentido que passe pela quebra do isolamento do trabalho face ao pensamento crítico e face ao pensamento reflexivo sobre o trabalho. É imprescindível para que se melhore toda a acção no campo educativo e todo o saber que sobre ele se constrói. Para isso é impreterível o encontro das racionalidades no terreno. A racionalidade exercida na busca contínua do desejável para fazer o melhor possível. Os acordos possíveis teriam de fazer-se na total autonomia profissional e na abertura ao diálogo sem pré-definições, sem lógicas exteriores e necessariamente redutoras.

Não crendo já na possibilidade de estabelecimento de uma Verdade, é ainda possível procurar um saber cuja objectividade não se constitua como generalização redutora e cuja validade segure a esperança da construção de uma escola para todos. Temos mais conhecimento sobre a escola, sobre os processos de ensino e sobre os processos de aprendizagem, etc... mas teremos também sobre o «como queremos», se queremos, de facto, melhorá-la?

Bachelard disse: *«é de bom grado que nos desviamos de um método de fecundidade excessivamente regular. Tal método acaba por passar da categoria de método de descoberta à categoria de simples método de ensino. A clareza é, por vezes, uma sedução que faz vítimas na classe dos professores.»*(1). Tomamos a clareza com que interpretamos uma parcela da realidade pela evidência factual da mesma.

Se tomarmos como ponto de partida a ideia de J.A. Correia de que muitos contributos de discursos científicos não directamente centrados na escola foram extraordinariamente férteis para interpretações mais radicalmente esclarecedoras dos problemas da educação, surge como legítimo admitir a necessidade de alargar as perspectivas do que é passível de gerar um acordo de racionalidades para a mudança para a construção de uma escola mais abrangente.

(1) Bachelard, G, « A Epistemologia», ed. 70, Col. O Saber da Filosofia, nº1, Lisboa 1981

6.2. Conclusões a tirar. Como legitimá-las?

Para esclarecer o que considero o alcance da minha investigação de campo é necessário dizer, desde já, que nunca pensei poder concluir em termos de uma generalização posterior dos dados obtidos para o universo escolar global. Conscientemente, admito que estes se referem a um universo restrito: os docentes de duas escolas secundárias. Mesmo no que diz respeito a este universo convém referir que, embora o estudo envolvesse todo o corpo docente, o que participou voluntariamente foi inferior a metade do mesmo. Alguns casos isolados, por exemplo, recusaram-se pura e simplesmente a aceitar o envelope do inquérito porque *«não queriam participar, de modo algum!»* ou *«não queriam dar a conhecer as suas ideias!»*. Como já referi atrás, a minha leitura constitui apenas uma interpretação possível. Como a minha intenção original era a de uma maior compreensão do fenómeno em estudo, e não o esgotar do assunto, considereei que o poderia realizar.

A agregação das respostas para o seu tratamento estatístico pode ser questionada quanto ao seu valor para compreensão dos problemas que se pretende desvelar um pouco mais. Ainda poderá questionar-se a sua validade do ponto de vista da indução das respostas, isto é, se os inquiridos darão as respostas que pensam que se espera deles no lugar das opiniões reais. Mesmo assim poderei interpretá-las exactamente como as representações que supõem como socialmente desejáveis. De qualquer modo, não dispunha de outro recurso para tentar compreender melhor as atitudes, as preferências e as representações locais, as quais conhecia de modo espontâneo anteriormente. Nada disto tinha obedecido a uma recolha sistemática nem ordenada, nem era essa a motivação. Não podia servir-me destes conhecimentos com base em opiniões dispersas. Verifiquei, após ter construído a sua interpretação estatística, que as minhas

opiniões pré-formadas não se confirmaram em alguns dos problemas colocados e com as entrevistas, mais ainda.

Considero ainda que não esgotei aqui a possibilidade de análise dos dados dos inquéritos respondidos, e muito menos dos dados recolhidos com as entrevistas. Os inquéritos podem ser tratados do ponto de vista estatístico e de análise de conteúdo das questões abertas. Mesmo assim podem ser interpretados de diferentes modos conforme a perspectiva com que são encarados, como na interpretação gestaltica do jogo de olhares figura-fundo.

Cada comunidade educativa, em geral, e cada comunidade docente, em particular, constroem um conjunto de representações que resultam da interacção dos seus actores, que não são necessariamente passíveis de universalização. Nem parece desejável essa generalização. Os discursos não são nunca neutros, mesmo quando são espontâneos, mesmo quando são respostas redutíveis a indicadores quantificáveis, porque são construídos num contexto social e humano determinado, num espaço e num tempo específicos. Retirada do contexto, a interpretação dos factos pode parecer ingénua ou descabida.

Parti também com a ideia da não-existência de garantia alguma de que cada inquirido me transmitisse necessariamente o que pensava, como já afirmei anteriormente. Por tudo isto, não atribuí ao tratamento de dados qualquer carácter indesmentível de verdade. Resolvi pensar na existência de garantia de interpretação do sentido mais plausível. Assim, cada dado foi tomado como um indicador e interpretado na perspectiva de que pudesse constituir-se como significativo no todo. Provavelmente, várias possibilidades seriam possíveis além daquela que tomei como a mais verosímil. O mesmo foi constatado quando certas respostas encontradas não correspondiam em nada, absolutamente em nada, ao que era o objectivo da pergunta e tinham sido interpretadas sob um prisma totalmente insuspeitado por mim. Assim, considero os resultados rigorosos apenas no sentido em que procurei fazê-lo com a máxima exactidão.

6.3. Etapas de construção e recolha do inquérito (Anexo 1).

Um inquérito só pode ser feito, por razões práticas, sobre amostras restritas, o que pode ser apresentado como uma limitação prejudicial para a construção de uma ideia global do objecto em causa. Como supus ter colocado todas as reservas necessárias considereei que devia ser tomado como meio de construção de uma hipótese clarificadora do assunto e da sua confirmação ou refutação empírica.

Procurar inferir certas preferências e escolhas reais e os acordos ou desacordos possíveis ou eventuais entre essas representações e as práticas no terreno e o significado atribuído a esse acordo/descordo era o objectivo. O inquérito foi considerado o melhor instrumento para ajudar à interpretação das opiniões do campo em análise. Com um elevado número de questões procurou-se compreensões mais aprofundadas de forma a apreender mais claramente as opiniões e interpretar mais globalmente os comportamentos.

O inquérito, portanto, procurou o esclarecimento de alguns factos com a ajuda de dados estatísticos. Deste modo, no meu trabalho de levantamento de dados, segui as etapas mais comuns, conforme descrevi no capítulo 2.

O tratamento estatístico é evidente mesmo que não de modo imediato. Retirar as inferências lógicas não é realizável com a mesma facilidade se desejarmos evitar ser redutores da complexidade que se expõe, ou melhor, se quisermos ser o menos redutores possível. Daí que a interpretação foi realizada com o objectivo de desvelar o que não se leria de modo imediato, mas estaria implícito nas diversas respostas dadas. Muito mais seria possível inferir dos mesmos gráficos e dos mesmos mapas.

6.4. Caracterização dos objectivos das perguntas do Inquérito.

1º Objectivo A primeira parte do Inquérito diz respeito à identificação. Esta não tinha como objectivo fazer a contrastação entre os diferentes dados, ou seja, comparar as respostas conforme as idades ou conforme o sexo ou conforme as habilitações ou ainda conforme o tempo de serviço. O que se pretendia era a caracterização da amostra recolhida para poder compreender melhor os dados que obtivesse. Se, por exemplo, eram predominantemente os muito novos na carreira, ou ainda predominantemente os que ainda trabalham sem habilitações profissionais.

Investiguei previamente o quadro global de cada escola. O corpo docente das duas escolas caracteriza-se pela estabilidade, ou seja, é constituído, predominantemente, por professores do quadro de nomeação definitiva da escola onde leccionam há muito tempo. A maior parte não concorre aos quadros de outras escolas para mudar. Têm, também as duas escolas, dois ou três grupos de professores em profissionalização, em cada ano lectivo.

Considereei importante, por tudo isto, estabelecer um indicativo das idades, para saber a média de idade dos que responderiam.

As perguntas do Inquérito sobre «o sistema educativo e construção da escola» dividem-se em dois grupos: da pergunta 1 à pergunta 14 inclusive, inquire-se os professores sobre as suas opiniões acerca do ensino obrigatório; da pergunta 15 à pergunta 30 inquire-se os professores sobre as suas opiniões acerca do ensino secundário.

2º Objectivo: Para realizar um levantamento das representações construídas pelos professores acerca do que deve ser a Escola para os dois níveis de ensino acima citados, o inquérito tinha duas questões de escolha múltipla nas quais era permitido escolher mais do que uma

possibilidade, (Questão 1 para o ensino unificado e questão 15 para o ensino secundário). Foi considerado importante saber se os docentes escolhiam Finalidades claramente diferentes para estes dois níveis.

3º Objectivo: Saber o que os professores pensam sobre o que a Escola acaba por ser na realidade concreta e como se situam os professores face à diferença entre o que lhes é pedido pela Lei, enquanto finalidades e objectivos do sistema educativo e o que conseguem realizar na sua prática profissional. Para este objectivo o inquérito tinha uma pergunta de resposta fechada, (Questão 5), e outra de resposta aberta, (Questão 6), para o ensino unificado e duas de resposta fechada, (Questões 16 e 17), uma de resposta aberta, (Questão 18), para o ensino secundário.

4º Objectivo: Saber qual a importância auto-atribuída às disciplinas leccionadas, a escala hierárquica onde as colocariam por referência às que tradicionalmente a nossa cultura académica e de senso comum, coloca como decisivas: a Língua Portuguesa e a Matemática. Para avaliar o grau de reflexão sobre uma possível (re)estruturação dos conteúdos programáticos das disciplinas que leccionam, o inquérito tinha três perguntas para o ensino unificado, (Questões 2, 3 e 4) e duas para o ensino secundário (Questões 19 e 20).

5º Objectivo: Conhecer representações construídas sobre o currículo disciplinar dos dois níveis de ensino e o grau de disponibilidade/sentido de necessidade para os repensar horizontal e/ou verticalmente foram colocadas uma pergunta de resposta fechada, (Questão 7), duas de resposta aberta (Questões 8 e 9) e uma de escolha múltipla (Questão 10) para o ensino obrigatório e três de resposta fechada (Questões 21, 24 e 26), duas de resposta aberta (Questões 22 e 25) e uma de escolha múltipla (Questão 23) para o ensino secundário.

6º Objectivo: Para esclarecimento sobre as representações acerca da existência/necessidade de actividades de complemento de formação as questões eram: duas de resposta fechada (Questões 11 e 12), uma de resposta aberta (Questão 13) e uma de sugestão de escolha múltipla (Questão 14) para o ensino unificado. Para o ensino secundário eram duas perguntas de resposta fechada (Questões 27 e 28) e duas de resposta aberta (Questões 29 e 30). Mantém-se uma visão da necessidade de uma educação pluridimensional, afirmada ou negada nas primeiras questões no objectivo um, ou deixa-se perceber aqui que a formação disciplinar é considerada a mais importante e a que é verdadeiramente exigível em termos reais?

6.5. Tratamento dos dados.

6.5.1. Caracterização da amostra.

A Escola Secundária de Henrique Medina de Esposende (E.S.H.M.) tem um corpo docente constituído por 165 professores, sendo 129 professores do quadro de nomeação definitiva, (P.Q.N.D.), o que equivale a uma percentagem de 78%, e 36 professores de nomeação provisória, (P.N.P.), o que corresponde a uma percentagem de 22%. Obtive cinquenta e oito inquéritos, o que corresponde a uma abstenção de 65%.

Dos 141 professores da Escola Secundária Eça de Queirós, (E.S.E.Q.) apresenta 126 P.Q.N.D., o que equivale a uma percentagem de 89% e 15 P.N.P., o que equivale a uma percentagem de 11%. Obtive 59 respostas, o que corresponde a uma abstenção de 58%.

A percentagem de abstenções foi maior na E.S.H.M. do que na E.S.E.Q..

A percentagem de respostas obtidas foi maior na escola com maior percentagem de professores efectivos e onde a média da idade dos indivíduos que responderam é mais

elevada, 43,4 anos(1) A média de idade dos professores que responderam na E.S.H.M. é de 36,9 anos (2). Nesta última escola 53% dos professores que responderam eram do sexo feminino e 68% pertenciam ao quadro da escola, 22% pertenciam ao quadro de outra escola e 10% não detinham ainda lugar de efectivos em escola alguma (3). Na E.S.E.Q. 70% dos professores que responderam eram do sexo feminino e 78% pertenciam ao quadro de efectivos da escola, 12% pertenciam ao quadro de outra escola e 10% não eram do quadro de qualquer escola (4). Na E.S.H.M. as habilitações científicas dos professores que responderam são predominantemente a da Licenciatura [Licenciatura Clássica (64%), Licenciatura em ensino (24%)], embora 10% tenha só o Bacharelato, existem 2% com o Mestrado. As habilitações profissionais são, predominantemente, o Estágio Integrado (51%), seguido da Profissionalização em Serviço (19%) e da Profissionalização em Exercício (14%). Só 7% fizeram o Estágio Clássico(5).

Na E.S.E.Q. as habilitações científicas dos professores que responderam são igualmente dominadas pela Licenciatura [44% de licenciaturas clássicas, 46% de licenciaturas em ensino], 6% de Bacharelatos e 4% de outras. No que diz respeito a habilitações profissionais, 27% dos professores realizou o Estágio Clássico, 33% o Estágio Integrado, 19% a Profissionalização em Serviço, 14% a Profissionalização em Exercício e 5% não possui ainda a profissionalização para o exercício da docência(6). Pode concluir-se facilmente que os elementos do corpo docente que participaram pertencem claramente a um grupo que é estável, profissionalizado e com bastante tempo de serviço.

(1) Fig.A.1., Gráf.A.1.1, Anexo 2, p.2.

(2) Fig.A.1., Gráf. A.1., Anexo 2, p.1.

(3) Fig.A.2, Gráf. A.2 e A.3, Anexo 2, p.1.

(4) Fig.A.1., Gráf. A.2.1 e A.3.1, Anexo 2, p. 2.

(5) Fig. B, Gráf. A.4, A.5 e A.6, Anexo 2, p.3.

(6) Fig. B.1, Gráf. A.4.1, A.5.1 e A.6.1, Anexo 2, p.4.

5.5.2. Segundo Objectivo.

Para o ensino unificado(1), das respostas à primeira pergunta, concluí que a maioria toma o modelo ideal/legal da Escola como o «dever-ser» da escola pública, sem muitas excepções:

1- Na E.S.H.M.(2), a maioria considera como a mais importante das Finalidades para o ensino obrigatório a opção D-«a formação do carácter e da cidadania» (75,86%), seguindo-se a opção B-«a necessidade do desenvolvimento pleno da personalidade individual» (56,90%). Têm exactamente a mesma expressão (34,48%) a Finalidade A-«o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista» e a finalidade C-«a preparação para a competitividade e eficácia no trabalho produtivo», o que não deixa de ser significativo. Ainda há quem considere que a Escola, enquanto ensino obrigatório, supostamente até aos catorze anos de cada indivíduo, deve prepará-lo para o desempenho eficaz num qualquer futuro posto de trabalho, mas esta é uma posição minoritária. Na leitura das combinações, (Gráf. 1.5), verificamos que a combinação mais frequente é a de BD (21%), seguindo-se em igual percentagem as respostas com CD e só com D (12%) e as respostas com AD e ABD (9%).

2- Na E.S.E.Q.(3), a maioria considera, de igual modo, como a mais importante das Finalidades para o ensino obrigatório, a opção D-«a formação do carácter e da cidadania» (76,79%), seguindo-se também a opção B-«a necessidade do desenvolvimento pleno da personalidade individual» (58,93%) e, depois, a opção A-«o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista» e a finalidade (55,36%). Por último, a opção C-«a preparação para a competitividade e eficácia no trabalho produtivo» (30,36%), o que não é mais significativo para uma leitura.

(1) Pergunta nº 1 (Anexo 2, Figuras 1 e 1.1)

(2) Fig.1, (Anexo 2, p.5)

(3) Fig.1.1, (Anexo 2, p.6)

Nesta escola, as preocupações com a formação da pessoa como sujeito como ser social e cidadão em pleno são mais evidentes. Suponho poder afirmá-lo pelo menos em relação aos que acederam a pronunciar-se. A mesma interpretação é reforçada pela leitura que se segue. Na leitura do gráfico das combinações verificamos que a combinação mais frequente é aqui a de AD (24%) que associa o desenvolvimento da formação do espírito democrático e pluralista com a formação do carácter e do exercício futuro da cidadania. Segue-se a combinação BD (17%), as combinações ABD e ABCD com igual percentagem (11%). Só DCD (12%), e as respostas com AD AB e D (9%).

Em geral, o que os professores pensam que a Escola Unificada deve ter, enquanto Finalidades e Objectivos Gerais, e aqueles que a L.B.S.E. lhe atribui não existe diferença significativa. A educação deve ser nos mais diversos domínios, mas deve privilegiar o sujeito humano como pessoa e como cidadão em construção para o exercício dos seus direitos e deveres democráticos. A ideia de uma formação completa e global do sujeito individual enquanto pessoa, ser autónomo e capaz, e enquanto cidadão, ser social solidário com o todo no qual se integra e do qual depende, e responsável e actuante no sentido positivo, ainda domina claramente as representações do modelo de ensino e formação da escolaridade obrigatória. Um modelo de escola inclusiva e pluridimensional para formar sujeitos diferentes todos iguais.

Para o ensino secundário a questão era, igualmente, de escolha múltipla e admitia mais do que uma escolha em simultâneo. Incidia sobre as Finalidades do ensino Secundário, para saber o que pensam os professores que é legítimo exigir à Escola Secundária. Coloquei duas incluídas na L.B.S.E. e duas da nova retórica política sobre as «novas obrigações» da «escola eficaz»(1).

As respostas são muito idênticas nas duas escolas.

(1) Pergunta nº 15 (Anexo 2, Figura 7 e 7.1, p.s 33-34)]

Para as opções A-«uma cultura humanística, científica e artística»(1), e D-«com a sua personalidade individual perfeitamente desenvolvida»(2), a distribuição hierárquica é idêntica. Estas duas opções são, de facto, a continuação das grandes finalidades da escola que aparecem na sequência dos valores que os professores reconheceram para a escolaridade obrigatória. Coloquei uma outra hipótese, a opção B-«aptos a constituir uma elite científica e económica», que é alvo de uma pequena escolha(3). Pode concluir-se que não é considerada de modo significativo como um objectivo a ser tomado em consideração para a orientação do ensino secundário, embora se possa ser induzido a concluir que seria de tomar em consideração pelas posições que os professores tomam no que diz respeito à importância atribuída à cientificidade dos conhecimentos a adquirir pelos seus alunos. A outra hipótese diferente: C-«aptos para responder às novas exigências de eficácia e competitividade», é um dos «novos objectivos» muito frequentemente citados nos discursos legitimadores da necessidade de aplicação de «rigor e eficácia no ensino e na avaliação», desde há algum tempo. Apresenta-se como a nova necessidade a que é obrigatório responder porque o «mundo moderno» a coloca hoje, «inevitavelmente», à educação visando a adequação da Escola ao mercado de trabalho como se este fosse o cliente que é preciso satisfazer e não o sujeito único e irrepetível do ser humano em construção. Os professores manifestaram que estão sensibilizados para que esta seja uma nova exigência que, publicamente, se coloca ao seu trabalho e parecem considerá-la legítima(4). Aliás, se analisarmos o círculo das combinações a percentagem mais elevada nas duas escolas é a da combinação AC (27%-26%).

(1) A: E.S.H.M.: 74,14%; E.S.E.Q.: 66,67%.

(2) D: E.S.H.M.: 74,14%; E.S.E.Q.: 66,67%.

(3) B: E.S.H.M.: 6,90%; E.S.E.Q.: 6,67%.

(4) E.S.H.M.: 66%; E.S.E.Q.: 73%.

De um outro ponto de vista, as combinações que representam uma continuidade às escolhidas para o ensino obrigatório AD mantêm-se com uma percentagem idêntica nas duas escolas (19%-12%). Noutra perspectiva, uma combinação CD, que toma a educação numa interpretação do sujeito como indivíduo, que valoriza somente as suas características de ser tomado isoladamente, não considera determinante a necessidade da sua educação para a cidadania(1).

As concepções que mantêm a ideia da necessidade da Escola cobrir um grande leque de objectivos humanísticos, científicos, artísticos e pessoais, de modo a que, para além de cidadãos responsáveis e autónomos, de sujeitos cultos e polivalentes, os jovens possam constituir uma elite científica e económica são significativas(2).

Em síntese, considero poder concluir-se que há um quadro que se mantém, apesar das diferenças pontuais. Estas não são significativas. Em termos das Finalidades da Escola, enquanto ensino obrigatório, os professores maioritariamente mantêm o quadro de referência do dever ser, do que são os grandes fins que ainda legitimam a função da escola pública sem oposição: a construção das condições para que cada indivíduo se forme como sujeito autónomo, capaz e responsável e como cidadão de pleno direito consciente dos seus deveres enquanto ser integrado num colectivo social, profissional ou político e que adquira o saber disciplinar que lhe permita, se o quiser, ocupar um lugar condigno com a sua existência como pessoa, como ser social e relacional e prosseguir os seus estudos.

Para o ensino secundário é também significativa a imagem de uma formação pluridisciplinar e multifacetada. Os professores, predominantemente, não parecem aceitar o estreitamento da formação secundária só para a área vocacional ou técnica.

(1) CD: E.S.H.M.: 12%; E.S.E.Q.: 21%.

(2) ABD: E.S.H.M.: 12%; 16% na E.S.E.Q..

Por outro lado, estão sensibilizados para a necessidade do respeito pela pessoa humana enquanto individualidade em construção.

Apesar do carácter muito mais selectivo do ensino secundário, particularmente no 12º Ano devido à existência dos exames nacionais finais, os quais se constituem, na prática, como barreiras à conclusão dos estudos secundários ou ao prosseguimento dos estudos a outro nível, nem todos os professores interpretam sempre, de modo claro e positivo, estes factos como um estreitamento ilegítimo do sistema. Na perspectiva de alguns o ensino secundário deve adaptar-se e *«responder às novas exigências de eficácia e de competitividade»*. A Escola, a partir do ensino obrigatório, deveria ajustar-se, até certo ponto, à lógica da sociedade existente? Parece-lhes aceitável, no presente, esta exigência apesar de não ter valores humanos morais, científicos ou artísticos que a fundamentem. A lógica da produção invade toda a realidade até os Fins últimos atribuídos à Escola, nas representações dos educadores. Mas a formação para a resposta adequada às *«novas exigências»* é a procura dos que melhor se encaixam dentro desse sistema, dos que melhor funcionam segundo as regras de modelação das peças necessárias. Estes fornecerão o quadro de excelência para referência aos outros que serão a *«massa uniforme»* de trabalho não especificado, não qualificado e não certificável e, por isso mesmo, não socialmente valorizado em termos de representações individualmente desejáveis para si. Os discursos políticos têm aceitação e modelam as representações e as atitudes para lá do que é legalmente expresso e exigido e do que seria suspeitável à partida, de forma muito clara e evidente. Assim se torna clara a contradição entre os fins últimos desejáveis e as adaptações admissíveis na prática, contradição essa que, no entanto, não parece ser percebida como tal pelos professores.

6.5.3. Terceiro Objectivo.

Inquiridos se consideravam que os alunos saem do ensino unificado, termo da escolaridade obrigatória(1): A: Mal Preparados ou B: Bem Preparados, a maioria optou pela resposta B e uma minoria pela resposta A(2). Não responderam alguns professores(3). Como a questão era objectiva, não considereei que as não-respostas fossem sintoma de incompreensão da pergunta.

Talvez se pudessem interpretar como as opções daqueles professores que consideram que deveria ter sido colocada uma terceira hipótese a qual, neste caso, seria «razoavelmente preparados» ou qualquer outra hipótese equivalente. Suponho poder afirmar que se a tivesse colocado teria obtido uma larga percentagem de adesão a esta possibilidade de opção, a qual não seria suficientemente esclarecedora porque seria um modo de evitar uma resposta clara a um assunto que é quotidianamente alvo de conversas entre professores. Os professores consideram nas suas conversas quotidianas que muitos alunos chegam ao 5ºAno de escolaridade sem os conhecimentos essenciais e sem as competências necessárias à pluridisciplinaridade que enfrentam. Os professores escrevem nas actas (e nos relatórios de avaliação dos seus alunos) que não puderam cumprir os programas curriculares porque os alunos não tinham conhecimentos suficientes, «não tinham as bases necessárias». Logo, a pergunta tinha que ser suficientemente objectiva para que a resposta fosse inequívoca quanto às opiniões a manifestar.

(1) Para o ensino unificado - Pergunta nº 5 (Anexo 2, Figuras nº 5 e 5.1, p.s 13-14)]

(2) B:E.S.H.M.: 76%; E.S.E.Q.: 82%. A: E.S.H.M: 5%; E.S.E.Q.: 9%.

(3) E.S.H.M.: 19%; E.S.E.Q.: 9%.

Analisando as respostas à questão 6(1) que era uma questão de resposta aberta: «*Considerando que saem mal preparados, em que domínios os défices de formação são mais notórios?*», as respostas são maioritariamente disciplinares (Português e Matemática). Mas uma percentagem muito significativa refere as competências de raciocínio lógico, os métodos de estudo e de organização e a cultura geral e a educação cívica como segunda e terceira escolha. As respostas são idênticas nas duas escolas.

Afirmam que os alunos saem mal preparados em matérias disciplinares curriculares, predominantemente nas competências da língua portuguesa e no raciocínio lógico-matemático. Alguns acrescentam algo a estes domínios disciplinares clássicos, tradicionalmente os que são apresentados como os que devem ser mais valorizados.

Acrescentam em segunda ou em terceira opção, os métodos de trabalho/estudo e a cultura geral, por exemplo, e as grandes finalidades para as quais consideraram, anteriormente, que a Escola devia existir, tais como a educação para a cidadania, para a sociabilidade, para a aquisição de um espírito crítico, para a autonomia, etc...

Consideraram que as lacunas cognitivas disciplinares básicas são, de facto, o domínio em que a Escola falha mais claramente no seu papel formativo. Mas, por outro lado, é possível interpretar estas escolhas de outro modo. Estas são também as que são avaliáveis de modo objectivo dentro destas duas escolas em que não existem graves problemas disciplinares e não se situam em meios sociais mais degradados. São também as que são mais sentidas como necessárias em termos de cumprimento dos programas curriculares, os quais são os únicos objectivos que os professores se sentem legalmente pressionados a cumprir. Ou, pelo menos, aqueles que mais se fará sentir a falta nos anos seguintes. Serão também os domínios em que os professores se sentem com maior legitimidade para exprimir uma opinião.

(1) [Pergunta nº 6 (Anexo 2, p.s 15-16)]

Mas, por outro lado quando se analisa todas as outras respostas para além destas disciplinas, encontramos a referência a métodos de estudo e de trabalho. São estes que geram a possibilidade de aplicar os conhecimentos obtidos a situações novas, é dito claramente. Dá ideia de que os professores reconhecem que o aluno não constrói as competências básicas de autonomia para a sua formação presente e futura, o que deveria ser o essencial da formação básica do estudante. Sem estas, como progredir e construir-se?

Outro dos domínios referidos de seguida é a cultura geral e a educação cívica. Apesar de constrangidos pelo modelo disciplinas e pelos objectivos curriculares, no sentido mais estrito do termo, o horizonte de referência é o da primeira resposta: uma formação pluridimensional, pluridisciplinar e culturalmente enriquecedora dos horizontes.

Quando ainda se dá possibilidade de especificar outros domínios de impreparação surgem outras respostas que estão de acordo com as outras opções dadas ao objectivo anterior que foram menos escolhidas: competências para enfrentar a vida activa. É evidente que os adolescentes não parecem capacitados para enfrentar a vida profissional qualquer que ela seja, porque aquelas competências não são as capacidades que lhes são desenvolvidas na Escola dado que estamos no ensino unificado. Só com os currículos alternativos e o ano de formação acrescida ao 9º Ano os saberes técnicos ou tecnológicos entram em algumas escolas, mas mesmo assim só muito recentemente. E isso com o objectivo definido de combater problemas de insucesso repetido e de abandono escolar precoce. Aquele objectivo aparece como «novo» nos discursos políticos quando referem a impreparação da população mais jovem para o desempenho de tarefas profissionais, a falta de competências para o desempenho das novas exigências que coloca o mercado de trabalho. É um discurso que parece penetrar as representações mais culturais e humanísticas dos professores. Quando é referido continuamente a gritante

necessidade de formação dos cidadãos portugueses para responderem ao desafio da integração europeia e aos desafios da globalização das economias que é apresentada como lógica inevitável e até desejável para a modernização e progresso sociais, os professores assumem, em parte, alguma responsabilidade da escola neste domínio. Ao impôr-se nas representações individuais e colectivas como uma evidência inquestionável condiciona as respostas às questões menos directas. Podem acabar por se tornarem «lugares comuns». J.A.Correia afirma: *«Ao contribuírem para a estruturação de uma comunidade cognitiva, os lugares comuns contribuem para a produção e reprodução de uma comunidade ilusória.»*

Questionados sobre se *«a Escola, ao nível do ensino secundário selecciona, de facto, os mais aptos e os mais capazes»*(1) a maioria reconheceu que isto não acontece(2). Pode interpretar-se que o sistema premeia outras aquisições ou outras competências que não aquelas que mais deveria valorizar na perspectiva dos docentes. Aqueles que possuirão melhores competências não são os que triunfam dentro do sistema. Esta visão é mais acentuada na E.S.H.M..

Sobre a questão que fora já colocada para o ensino obrigatório, isto é, saber se os alunos concluem o 12º Ano bem preparados face aos objectivos previstos(3) há uma diferença significativa(4). Acentua-se a tendência que já se verificara na resposta anterior quanto à auto-estima da escola em relação ao seu próprio trabalho; neste caso, no sistema de avaliação de competências e saberes. Nas duas escolas 7% dos docentes não responderam. Poderíamos interpretar esta abstenção do mesmo modo que fizemos para igual situação que se verificou nas respostas do ensino unificado, ou seja, as abstenções poderão significar os professores que não encontram nestas duas opções aquela que se identifica com a sua escolha: razoavelmente preparados.

(1) Pergunta nº 16 (Anexo 2, Figura 16 e 16.1, p.s 35-36)]

(2) E.S.H.M.:63%; E.S.E.Q.:55%.

(3) Pergunta nº 17 (Anexo 2, Figura 17 e 17.1, p.s 37-3)]

(4) E.S.H.M : A: Mal preparados: 60%; Bem Preparados: 33%. E.S.E.Q. A:Mal preparados: 37%; B: Bem preparados: 56%.

Como é que os docentes concluem o que concluem? À partida parece que a auto-estima quanto à qualidade do seu trabalho é maior na E.S.E.Q. do que na E.S.H.M. É próprio de um ex-Liceu considerar sempre que é melhor o seu «produto» do que o produto da ex-Escola industrial ou da nova escola secundária sem tradições. Ou poderíamos deduzir que os professores da E.S.H.M. são mais críticos em relação ao seu trabalho e, por isso, mais cépticos quanto ao nível de formatividade dos seus alunos. Mas não podemos inferir apenas isto. Outros factores podem somar-se. É comum também os professores «aferirem» o seu trabalho pelas classificações de exame obtidas pelos seus alunos, mesmo que publicamente o neguem. Parece inevitável que estes acabem por fazê-lo ainda que não de modo assumido.

Ou melhor, mesmo que publicamente afirmem que o seu trabalho não é aferido pelos resultados que os seus alunos alcançam nos exames nacionais todos os professores comparam as classificações e quantos dos seus alunos ficam colocados no curso que diziam desejar frequentar. Mas um esclarecimento maior poderá ser obtido pela análise dos resultados da pergunta seguinte.

Partindo da ideia de que alguns dos professores considerariam que os alunos que terminam o 12º Ano saem mal preparados, questionou-se «em que domínios os défices de formação são mais notórios» (Nota 1). As respostas são, de novo, predominantemente, a Língua Portuguesa e as competências lógico-matemáticas, exactamente como aconteceu para o ensino obrigatório. Seguem-se os «métodos de trabalho» e a «cultura geral». As ilações a retirar, suponho poder afirmá-lo, seriam as mesmas. Os professores sublinham aquelas que lhes são mais necessárias à leccionação dos programas disciplinares e que lhes dificultam mais objectivamente o seu trabalho quotidiano. São objectivos transdisciplinares exactamente por isso. Ao mesmo tempo, estas são as competências que os professores, podem, apesar de tudo, avaliar com alguma segurança, tanto na escrita como na oralidade, para além dos conteúdos disciplinares propriamente ditos, enquanto que quaisquer

outras só podem estimar-se por aproximação. Em relação a estes uma afirmação categórica de preparação ou de impreparação pode constituir-se como algo demasiado arriscado para julgar por escrito.

Como a maioria, na E.S.H.M., optou pela resposta A na pergunta 17, também existem mais e mais diversificadas respostas à pergunta 18, (Nota 1). Mesmo assim as respostas são quase todas de carácter disciplinar. A participação nesta última pergunta é claramente inferior à participação verificada para o ensino obrigatório, para igual questão, nas duas escolas.

Poderemos, também, interpretar estes dados do seguinte modo: a preparação do ensino obrigatório deve ser mais diversificada e mais abrangente em termos de cultura geral para permitir um efectivo abrir e alargar dos horizontes dos campos de saber e de actividades humanas. No ensino secundário, porque não é obrigatório e acontece após uma opção vocacional, esta formação deve ser dada em actividades de complemento de formação que têm carácter não-obrigatório e obedecer às escolhas pessoais do aluno, com ocupação dos seus tempos livres.

6.5.4. Quarto Objectivo.

Para o ensino unificado, a pergunta nº 2 colocava a questão da importância auto-atribuída à disciplina ou disciplinas que cada professor leccionava (Nota 2). A interpretação da inexistência de resposta a esta pergunta foi difícil. (Nota 3) Partiu da ideia de que se deveria pôr à consideração desta questão como indiscreta, pois que tinha três alternativas possíveis: Muito Importante; Importante; Pouco Importante.

Nota 1: [Pergunta nº 18 (Anexo 2, p.s 39-40)].

Nota 1: Pergunta 2, (Anexo 2, Figuras 2 e 2.1, p.s 7 e 8)

Nota 3: E.S.H.M.: 17%; E.S.E.Q.:61%.

Penso que se pode inferir que a importância auto-atribuída é significativa⁽¹⁾. Destes dados poderá deduzir-se a auto-estima quanto ao valor da matéria disciplinar que lecciona cada professor. O professor gosta do saber ou saberes que ensina e que domina pela posse.

O mesmo poderá concluir-se, das respostas à pergunta 3(2), quando se solicita que se indique mais duas disciplinas do currículo escolar que se considere com igual valor para a formação global dos alunos.

Isto porque essas disciplinas são aquelas que, por tradição cultural ocidental, são mais usualmente citadas para localização no topo hierárquico dos saberes académicos: a língua materna e o conhecimento matemático. São também aquelas que constituem a base de construção dos instrumentos fundamentais de pensar, ler e estudar, criticar, etc... todas as outras disciplinas.

Para saber se, apesar da importância auto-atribuída à(s) sua(s) disciplina(s), os professores eram reflexivos e/ou críticos em relação aos conteúdos disciplinares da mesma colocamos essa questão logo de seguida. A pergunta 4(3) pedia sugestões de alteração para a(s) disciplina(s) leccionada(s) no ensino obrigatório. As sugestões de alterações são muitas e variadas.

As sugestões vão desde as muito frequentes: *«diminuição da extensão ou actualização/simplificação ou aumento das metodologias de investigação, dos conteúdos programáticos, ou dos conteúdos memorizáveis»*, até ao pouco frequente: *«aumento da carga horária semanal da disciplina nos currículos dos alunos»*. Neste caso, as não respostas são muito poucas, o que poderá querer significar que os professores estão disponíveis para discutir os programas e as metodologias mais apropriadas.

(1) E.S.H.M: Muito Importante: 61%; Importante: 35%; Pouco Importante: 4%; E.S.E.Q.: Muito Importante 73%; Importante 27%; Pouco importante: 0%.

(2) Pergunta 3, (Anexo 2, p.s 9 e 10).

(3) Pergunta 4, (Anexo 2, p.s 11 e 12).

É frequente a sugestão de diminuição da extensão dos conteúdos para que se possam realizar aulas mais práticas com metodologias activas e/ou ensino pela descoberta as quais, logicamente, decorrem num tempo necessariamente mais longo do que as aulas meramente expositivas. É também significativa a sugestão de adequação dos programas conforme as opções dos alunos, a realização da organização vertical e horizontal dos programas para evitar sequências não lógicas ou repetições escusadas.

Para o ensino secundário, no caso da importância auto-atribuída à(s) disciplina(s) leccionada(s)(1), a não resposta ocupa apenas 2% na E.S.E.Q., o que, neste caso, pode ser considerada uma percentagem verdadeiramente irrelevante.

A auto-estima é mais elevada quanto à importância dos saberes leccionados e é idêntica entre os professores que leccionam este nível de ensino nas duas escolas(2).

Quanto à escala de comparação(3), ainda é mais frequente a equiparação com a importância atribuída ao conhecimento da língua materna e ao conhecimento lógico-matemático, do que se verificou para o unificado, mas aparecem outras ciências das que normalmente são consideradas ciências exactas, outras das ciências sociais e humanas e até Filosofia, Educação Física, Línguas Estrangeiras e disciplinas ligadas às artes. É frequente a não existência de comparação por exemplo, da Educação Física e da Educação Tecnológica ou da Biologia. Não realizei uma interpretação mais profunda destas respostas. O dado fundamental seria aquele que citei acima. Como este se confirmou como o mais dominante, as outras respostas indicariam apenas que esta ideia não é um dado absoluto.

(1) Pergunta 19 (Anexo 2, Fig.s 19 e 19.1, p.s 41-42).

(2) Muito Importante: 55%-56%; Importante 45%-42%; Pouco Importante: 0% nas duas escolas).

(3) Pergunta 20 (Anexo 2, p.43-44).

6.5.5. Quinto Objectivo.

Para o ensino unificado, na sequência da resposta à questão de saber se os alunos terminam o ensino unificado bem ou mal preparados os professores eram questionados sobre a possibilidade de introdução de disciplinas novas (1). A esta questão 14% não responderam. Talvez não tivessem opinião formada sobre o assunto. Isto é, não teria sido ainda realizada uma reflexão crítica sobre este problema no caso destes professores, ou então consideraram que a análise realizada não lhes merecia a fiabilidade suficiente para expressar a sua opinião. Predomina a uniformidade nas duas escolas e a ideia dominante é de que não são necessárias mais disciplinas no currículo (2). Nem todos os que afirmaram que sim na resposta anterior responderam a esta pergunta nº8 (3).

Os que responderam, optaram mais por sugerir a introdução da disciplina de educação cívica. Mas outros sugeriram uma formação técnica, como por exemplo, a informática. Houve ainda outras respostas como a sugestão da reorganização do currículo em interdisciplinaridade ou o desenvolvimento do espírito crítico e criativo. As sugestões dadas abarcam claramente objectivos de formação para o ser e para a realização do sujeito como pessoa. Não são disciplinas de carácter científico no sentido mais tradicional do termo as que são sugeridas. Não se deseja um reforço da formação a este nível para este nível de ensino obrigatório. Parece considerar-se que a formação geral em termos de educação do sujeito é o que ainda não existe verdadeiramente, mas também não parece perspectiva unânime que essa formação seja encarada como passível de ser leccionada de um modo consequente num conteúdo disciplinar.

(1) Pergunta 7, (Anexo 2, Fig.s 7 e 7.1, p.s 17-18).

(2) Não: 62%/63%. Sim: 24%/23%

(3) Pergunta 8, (Anexo 2, p.s 19-20).

Esta, pelo menos, não foi escolhida como uma possibilidade a ser concretizada, na maioria dos professores, embora o tenha sido na maioria dos que optaram por responder. Claramente.

O que se pretendia, de seguida, era saber se os professores consideravam que se deveria agir sobre alguma das disciplinas que fazem parte integrante do currículo (1). As respostas são muito escassas. De novo, os professores preferiram não responder à questão. As sugestões que foram dadas, apesar de muito poucas como já referi, vão desde a Educação Moral e Religiosa à Educação Visual e à Educação Tecnológica, desde as línguas estrangeiras até «todas as ciências humanas». Embora considerem que a carga horária é elevada os professores preferiram, maioritariamente, não assinalar as disciplinas que em sua opinião deveriam desaparecer. Talvez considerem todos os temas focados, nas diversas disciplinas como indispensáveis a uma formação global do sujeito no mundo do conhecimento que é o de hoje.

Perante a necessidade de responderem ao tipo de afectação que deveria existir para as disciplinas citadas na pergunta anterior(2) a expressão da «não resposta» é, de novo e coerentemente a mais significativa: 72%/84%.

Se na pergunta anterior muito poucos quiseram pronunciar-se, neste caso, ainda menos o fizeram. Mesmo face à possibilidade de escolha múltipla com diferentes opções/possibilidades verdadeiramente amplas, os professores, na sua maioria, não quiseram pronunciar-se sobre a revisão dos currículos instituídos. Dos que responderam, (28%/16%), a maioria aponta claramente a «redução da carga horária semanal», (65%/61%). Na E.S.H.M. segue-se a 1ª opção: «Eliminação», (24%), enquanto esta se constitui como 3ª escolha na E.S.E.Q. (8%)

(1) Pergunta 9, (Anexo 2, p.s 21-22) «Face a esta situação que disciplina(s) do currículo instituído deveriam ser afectadas?»

(2) Pergunta 10, (Anexo 2, Fig.s 10 e 10.1, p.s 23-24)

Esta escola parece menos drástica nas suas sugestões, nesta opção, em relação à revisão curricular. Escolhe preferencialmente a 3ª opção, ou seja, «*Passagem a disciplina optativa*» (31%). Em compensação, não contempla a opção facultativa a qual tem representatividade na E.S.H.M. (8%). É evidente que é um assunto muito complexo para ser tratado de forma menos reflectida, daí que se possa inferir que essa reflexão não foi realizada de modo consequente por estes professores de modo que optaram pela não resposta.

Para o ensino secundário, os professores consideram maioritariamente que a carga horária semanal dos alunos do ensino secundário, é excessiva(1). Aqui esperaria uma percentagem exactamente ao contrário dadas as características da representação curricular mais tradicionais esperadas a priori num ex-Liceu. Claramente não foi o que se verificou. A percentagem que opta pela classificação de razoável é maior na E.S.H.M. (38%) do que na E.S.E.Q. (20%). A classificação de normal é idêntica nas duas escolas, (9%/10%).

Para um melhor esclarecimento das opiniões sobre o currículo do ensino secundário foi perguntado (2): «*A carga horária disciplinar está: A: bem distribuída; B: mal distribuída*». A opção B tem adesão idêntica nas duas escolas (50%/47%). Metade dos que se pronunciaram consideram que não há equilíbrio na carga horária das diferentes disciplinas da formação geral, da formação vocacional e da formação técnica. Aproximadamente metade dos que se pronunciaram na E.S.E.Q. consideram-na bem distribuída.

Maioritariamente também não se pensa como necessária a introdução de disciplinas novas(3).

(1) Pergunta 24, (Anexo 2, Fig.s 24 e 24.1, p.s 51-52); (E.S.H.M.: 44%; E.S.E.Q.: 70%).

(2) Pergunta 26, (Anexo 2, Fig.s 26 e 26.1, p.s 55-56).

(3) Pergunta 21, (Anexo 2, Fig.s 21 e 21.1, p.s 45-46). Não: E.S.H.M.: 78%; E.S.E.Q.: 73%. Sim: E.S.H.M.: 17%; E.S.E.Q.: 20%).

É uma posição coerente já que os domínios apontados pelos professores como os de maiores carências de conhecimentos são os da Língua Portuguesa e da Matemática e são aqueles em que a carga horária é mais elevada.

Face ao pedido para responderem que disciplinas do currículo instituído deveriam ser afectadas(1), na revisão curricular, as respostas são em número muito reduzido. Podemos inferir que os professores não querem responder ou não reflectiram ainda seguramente sobre o assunto de como resolver a revisão curricular do ensino secundário(2). De facto, essa revisão é sentida como necessária mas não foi ainda alvo de uma reflexão colectiva do corpo docente. Há uma troca de ideias que não revestiu carácter de sistematicidade esclarecedora, até porque envolve outras consequências ao nível do emprego. Assim compreende-se que, quando se pede para especificarem as disciplinas que seriam alvo de alterações consideradas necessárias(3), surgem só algumas respostas e estas são como: «Todas» ou Educação Física ou Formação Técnica.

Para compreender como se faria a redução pedia-se para ser específico(4). A abstenção situou-se acima dos 80% e a opção mais valorizada é a da redução (2ª- 52%-40%)(5). A necessidade de redução da carga horária é consensual. Mas nada mais além disso se conseguiu obter com carácter de opinião de grupo ou de agrupamento, em relação a disciplinas do mesmo ou de outro.

(1) Pergunta 22, (Anexo 2, p.s 47-48).

(2) Pergunta 23 (Anexo 1, Fig.s 23 e 23.1, P.s 49-50. ((Não responderam: 81%-83%).

(3) Pergunta 22 (Anexo 2, p.s 47-48).

(4) Pergunta 23 (Anexo 2, Fig. 23 e 23.1, p.s 49-50. Para esta mesma questão de escolha múltipla (Questão 23: «Essas disciplinas seriam afectadas por: 1º- Eliminação; 2º- Redução da carga horária semanal; 3º- Passagem a disciplina optativa; 4º Passagem a disciplina facultativa»).

(5) Em segundo lugar, a E.S.H.M. opta pela 3ª hipótese (24%) e a E.S.E.Q. pela 4ª hipótese (24%).

Se analisarmos as respostas em que era possível expor por extenso a opinião sobre as reduções que se propunha para resolver este assunto(1), poderemos verificar, mais uma vez, que a sugestão principal vai no sentido da diminuição da carga horária semanal de cada disciplina, mas principalmente a redução ou só das de carácter geral, isto é, as da formação geral(2), ou só das da formação técnica que existe em função da opção vocacional e como reforço desta. Na possibilidade de focar não já as disciplinas mas outro tipo de intervenção é sugerido, por exemplo: selecção dos conteúdos leccionados de modo a não existirem repetições ao longo dos anos; a organização do horário de modo a possibilitar um dia livre ou todas as tardes livres para a pesquisa; diminuição de uma hora semanal a todas as disciplinas, etc...

A opinião mais expressa é a de que os alunos deveriam ter aulas apenas num dos períodos do dia, particularmente no 12º Ano, para poderem estudar mais organizada e autonomamente. Este seria um ano de reforço da componente científica como preparação para o prosseguimento de estudos num nível superior.

Em síntese, poderemos concluir que a opinião segura é de que a carga horária é excessiva ou pesada para o ensino unificado e para o ensino secundário. Pode inferir-se que esse excesso em conteúdos disciplinares é mais ou menos consensual. Quanto às disciplinas nas opiniões expressas, os professores inclinam-se para considerar menos importante a formação disciplinar do que a formação geral no ensino unificado, e exactamente o contrário para o secundário, mas, objectiva e maioritariamente, optam por não se pronunciar sobre o tipo de intervenção a realizar sobre cada componente do currículo instituído.

(1) Pergunta 25 (Anexo 2, p.s 53-54).

(2) Português A ou B, Introdução à Filosofia, Educação Física, Língua Estrangeira e Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões nos 10º e 11º Anos; Português A ou B, Educação Física e Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa no 12º Ano.

6.5.6. Sexto Objectivo

Questionados sobre a necessidade de existência das actividades complementares de formação para o ensino unificado, as quais como o próprio nome indica não são de frequência obrigatória porque complementam a formação instituída e não a fundamentam(1), os professores responderam maioritariamente que sim. O Não aparece só com 9% na E.S.H.M. Nas duas escolas 14% não responderam.

A questão seguinte inquiria se «*considera positivas as que estão em funcionamento na sua escola?*»(2). A maioria respondeu que sim. Os que não responderam, (26%/30%), poderão tê-lo feito por desconhecerem quais as actividades de complemento de formação a funcionar na sua escola? Sim, poderemos inferir que é uma possibilidade lógica para interpretar esta abstenção. O desporto escolar não é, de facto, algo que seja muito visível para os professores de outras áreas. Acontece, normalmente, num horário em que a maioria já abandonou a escola.

A percentagem do «Não» referida na página anterior, torna-se compreensível, de igual modo, com a leitura das respostas à questão seguinte(3), em que se pedia para especificar as actividades de complemento de formação que eram consideradas contraproducentes. As respostas são muito poucas. Mas vão desde «a Área-Escola», às «visitas de estudo», «todas aquelas em que se repetem as aulas», «as que impliquem excessiva sobrecarga horária às disciplinas curriculares», «as que não tenham nada a ver com as disciplinas curriculares», etc... que não são actividades de complemento de formação mas actividades das disciplinas curriculares.

(1) Pergunta 11 (Anexo 2, Fig. 11 e 11.1, p.s 25 e 26)], E.S.H.M.: 77%, E.S.E.Q.: 86%.

(2) Pergunta 12 (Anexo 2, Fig. 12 e 12.1), p.s 27e 28] Sim: 55%/56%; Não: 19%/14%

(3) Pergunta 13 (Anexo 2, p.s 29-30).

Face à possibilidade de se pronunciarem sobre «*que actividades complementares de formação que seriam: A-Válidas; B-Úteis, mas dispensáveis; C-Indispensáveis*»(1), houve muitas sugestões. Supõe-se que é legítimo inferir que estas respostas vieram daqueles professores que se incluem no Sim à primeira questão acima referida. As actividades consideradas válidas vão desde métodos de trabalho, educação física, artes, informática, teatro, cultura geral, educação para a cidadania e/ou para a saúde, educação sexual, realização de projectos interdisciplinares e/ou experimentais, etc... As actividades consideradas úteis vão desde as anteriores aos clubes disciplinares, à música, à educação ambiental, ao cinema, informática, cultura geral, etc.

As actividades consideradas como indispensáveis são mais: o estudo orientado e os métodos de trabalho, a educação para a cidadania, a educação ambiental e a educação sexual. A preocupação com o sucesso escolar curricular é aqui sentida de novo com as duas primeiras sugestões. A formação do ser-sujeito-no-Mundo sublinha-se nas seguintes. Apesar de pressionado pela necessidade da valorização da formação académica os professores não deixam de manifestar a sua concepção da necessidade da formação cultural diversificada.

Em relação à mesma pergunta(2), a adesão às actividades de complemento de formação é ainda maior, (70%/77%), no ensino secundário. O Não também tem uma adesão superior (21%/18%). Diminui a percentagem da abstenção (9%/5%). Parece que os professores confrontados com a obrigatoriedade de cumprimento dos programas disciplinares extensos sentem a impossibilidade de dedicar aqueles tempos essenciais para o diálogo formativo da pessoa, durante o espaço-aula. Assim se houvesse possibilidade dessa formação ocupar outros tempos a sua preocupação seria reduzida.

(1) Pergunta 14 (Anexo 2, p.31-32).

(2) Pergunta 27, (Anexo 2, Fig. 27 e 27.1, p.s 57-58).

Na pergunta seguinte(1), metade dos que responderam, (50%/45%), concorda com as que estão em funcionamento na escola (Desporto Escolar), mas alguns não concordam, (19%/18%). Alguns também não responderam, (31%/37%), supõe-se que por desconhecimento daquelas que estão em funcionamento na escola onde leccionam. Supõe-se que os que responderam que não concordavam identificaram actividades de complemento de formação com visitas de estudo, Área-Escola, exactamente porque foi isso que referiram pela negativa na questão 29(2). Em compensação, outros respondem que *«se as actividades forem de complemento de formação nunca serão contraproducentes»*. Na distribuição pelos três itens utilizados para o ensino unificado a participação é também significativa(3). Nas válidas incluem-se: a educação física, sexual, para a cidadania ou para a saúde, a informática os intercâmbios, as visitas de estudo, os projectos interdisciplinares, teatro, artes axiologia, etc. Entre as úteis incluem-se: as anteriores e a cultura geral, a ecologia, a rádio escolar, o desporto, etc. Nas indispensáveis, do mesmo modo que para o unificado, surgem já as sugestões do estudo orientado, das aulas de apoio pedagógico acrescido, ,as salas de estudo, dos métodos de trabalho, e para além das anteriormente citadas para os outros itens.

Aparecem também frequentemente a educação do consumidor e a educação para a cidadania. Não existem diferenças significativas entre os discursos e as escolhas das duas escolas. Mantém-se a visão da necessidade de uma educação pluridimensional do sujeito em construção na escola o mais diversificada possível com as múltiplas actividades lúdicas e artísticas, assim como as das novas tecnologias, a preocupação com o exercício de uma cidadania responsável ao nível político, ambiental, de consumo, etc... assim como uma educação para uma sexualidade precavida.

(1) Pergunta 28, (Anexo 2, Fig. 28 e 28.1, p.s 59-60).

(2) Pergunta 29, (Anexo 2, p.s 61-62).

(3) Pergunta 30, (Anexo 2, p.s 63-64).

Embora, não possamos deixar de assinalar que, para alguns, ainda a formação disciplinar curricular continua a ser a mais importante e aquela que a escola deve privilegiar acima de tudo.

O professor sente-se pressionado a cumprir a educação científica, no sentido curricular/disciplinar, do modo mais consequente possível, tanto pelo sistema como pela opinião pública. Isto não quer dizer que ele deixa de pensar que a educação deve ser geral, global e pluridimensional. Parece ser essa a representação ainda dominante. Mas, pela pressão de que se sente alvo para cumprir objectivos programáticos remete a formação diversificada para as actividades de complemento de formação. Não que as considerem de segunda ordem. Isto foi claro da análise realizada ao segundo objectivo. O desejável não é realizável dentro deste modelo de organização curricular sobrecarregado. Os professores têm plena consciência disso mesmo, embora não tenham realizado qualquer análise sistemática do assunto. São os conhecimentos organizados ao longo das práticas quotidianas que lhes permitem as intuições que sustentam as suas representações individuais e colectivas. Talvez por isso mesmo não atribuem a estas ideias maior estatuto de que opiniões pessoais. Também poderemos inferir que sentem também a pressão da opinião pública que exige da Escola a formação global do sujeito e do cidadão de modo consequente.

6.6. Razões e objectivos para a realização das entrevistas.

A realização de uma série de entrevistas nas duas escolas teve como objectivo aprofundar o conhecimento de algumas opiniões que poderiam ter sido consideradas de um modo redutor com a utilização exclusiva do Inquérito e recolher outras ideias que não poderiam ter sido obtidas de qualquer outro modo. As perguntas colocadas encontram-se, por isso mesmo, dentro do mesmo âmbito das do inquérito. Procurei induzir alguma reflexão sobre alguns temas ou a sua exposição se aquela tivesse sido anteriormente construída.

Para diversificar a amostra da recolha optei pela escolha de dois elementos de cada grupo disciplinar, sendo um o delegado ou o representante de grupo ou disciplina e o outro, o mais recente ou o mais antigo no grupo em oposição ao primeiro, para não existir nenhuma ideia de opção pessoal. Recolhi 36 entrevistas nas duas escolas.

Separei claramente o questionamento quanto às grandes finalidades do ensino obrigatório do ensino secundário para que não existisse qualquer equívoco. Era também importante conhecer até que ponto se estabelecia a diferença entre os objectivos de um ciclo e de outro.

Às questões sobre o dever ser da Escola seguiram-se as questões sobre o cumprimento ou não cumprimento das Finalidades para as quais existe ou deve existir e as razões (encontradas) para explicar esse facto. Os professores sentem até que ponto a sociedade responsabiliza a escola pelo insucesso escolar? Como se situam face a essa responsabilização? Assumem alguma parte da culpa desse fenómeno?

Outras questões procuravam identificar as vivências dos conflitos (ou a sua inexistência) decorrentes da distância entre as Grandes Finalidades de uma Escola para Todos e uma das realidades que produz e contra a qual o sistema afirma lutar: o insucesso escolar.

Como interpretam, se os sentem, os «constrangimentos e os estreitamentos» legais (e outros), nas suas práticas quotidianas?

Outras procuraram compreender as realidades consideradas fonte de satisfação e/ou de insatisfação no exercício da actividade. Se a distancia entre o legitimamente desejável e o existente é uma das fontes do «mal-estar» docente devido à não-aceitação da contradição ou devido ao sentimento de impotência para a resolver.

6.7. Análise das entrevistas - Categorias de análise.

Não procurei a simplificação. Tentei a possibilidade da emergência das representações construídas individual e colectivamente e das perplexidades ou hesitações que podem acontecer quando cada indivíduo é solicitado a expressar como se situa face ao sistema em que se envolve e que constrói. Na análise tentei encontrar o fundo «do que se pensa quando se diz o que se pensa». Para lá do imediatamente expresso.

Após a leitura de todas as entrevistas considerei que seria um ponto de partida a interpretação da primeira parte (as Finalidades), com as categorias de análise: «Legitimamente desejável» e «Pragmaticamente possível», que encontrei em Boaventura de Sousa Santos. Expressavam muito claramente a diferença entre a utopia que se toma como correcta porque se supõe fundada no direito de todos, na justiça e na razão e o exequível/realizável. Com estas categorias o que procurei esclarecer foi: Para estes professores o que é legítimo esperar da Escola é o desejável? O que é desejável é a utopia de «uma Escola para Todos»? Ou esta não tem sentido no presente? O que é o desejável é o realizável na prática imediata? Ou a identificação acontece já entre o desejável e o construído?

Estas categorias foram utilizadas tanto na análise para o ensino obrigatório como para o ensino secundário.

As categorias de análise das respostas sobre o cumprimento das Finalidades educativas, por parte da Escola, foram antes de mais o sim e o não. Depois, dentro de cada uma se as razões eram imputáveis ao sistema, às escolas, aos professores, aos alunos ou à sociedade em geral em que a Escola se insere, portanto, interiores ou exteriores às escolas propriamente ditas. Interessava-me saber se os professores respondiam pela positiva ou pela negativa a este contínuo atribuir de culpas dos fracassos do sistema ao próprio sistema e aos professores.

Se existe contradição entre o legitimamente desejável e o realizável, esta contradição é verdadeiramente apercebida? É considerada como uma «missão impossível» e gera demissionismo e aceitação/conformismo? É fonte de «mal-estar»? Quais as fontes mais evidentes do «mal-estar»? Quais as significações pessoais e quais as significações partilhadas por este grupo que lhe permite construir as representações/ilusões legitimadoras das suas próprias práticas quotidianas?

A busca de uma visão mais clara sobre a realidade do exercício profissional da classe docente com os instrumentos de pesquisa construídos, com a assunção de precaridade acima afirmada, visou abarcar a complexidade das inúmeras racionalidades (irracionalidades?) emaranhadas que, deste modo, se reproduzem inevitavelmente como todos costumes assumidos como úteis. O objectivo seria, mais poeticamente falando, possibilitar a emergência, a apropriação ou a construção dos instrumentos que possibilitassem a distanciação teórica face ao domínio emotivo da prática quotidiana.

As representações sociais dos professores, como qualquer outra identidade social, não se constituem isoladamente e cristalizam. Dependem dos contextos economico-socio-culturais e, como estes, evoluem de modo cientificamente imprevisível. São realidades interpretativas, dependem de construções sociais de

interesses e sofrem constrangimentos conjunturais históricos. Suponho poder afirmar que também dependem de características locais ou de escola. Foi esse, também, um dos objectivos.

Desta análise das entrevistas realizei doze quadros de análise. Desse escolhi três que coloquei em anexo.

6.8. Conclusões.

6.8.1 O legitimamente desejável e o realizável para a escola pública (contradição ou conciliação)?

6.8.1.1. Para o ensino obrigatório.

O que os professores consideram como «legitimamente desejável» presente nas grandes finalidades do ensino obrigatório é ainda o que está consagrado na L.B.S.E., predominantemente: - a socialização, a educação para o exercício da cidadania concreta, o domínio da língua e da cultura portuguesas, as competências fundamentais do raciocínio lógico-matemático e uma cultura base científica, estética e técnica que lhe crie necessidades educacionais e culturais diversificadas de satisfação continuada(1). Esta formação ampla é considerada indispensável e inadiável neste espaço e neste tempo e na preparação da construção do futuro. As grandes finalidades legitimam a Escola e são elas que os professores sentem como legitimadoras da sua acção de educadores, sem qualquer necessidade de outros princípios filosóficos e/ou ideológicos para a sua fundamentação. A escola que parece estar representada é a Escola da Modernidade, a escola pública, oficial, gratuita e laica(2), na qual, o indivíduo deve fazer a aprendizagem do que são os seus direitos e deveres na vivência em liberdade numa sociedade democrática. Predominantemente o que é considerado ainda no domínio das grandes utopias, uma escola para todos, não é considerada como o impossível e o irrealizável.

(1) Ex. Entrevista 11: «(...) a formação geral do indivíduo é mais importante do que a sua instrução mas matérias curriculares específicas de cada disciplina. Os valores a desenvolver no indivíduo são as características da sua personalidade e a sociabilidade enquanto integração activa na sociedade(...) e os valores que começaram a ser instituídos com a Revolução Francesa e que nós ainda não cumprimos!»

(2) Ex.: entrevista 12: «(...) A Escola deve ser independente. É claro que é um serviço nacional...deve ter como papel principal a formação da pessoa.»

Suponho que se pode concluir que os professores necessitam deste horizonte de referência para sentirem valorizada a sua acção educativa, num momento em que a sociedade desvaloriza sistematicamente a sua importância.

Não poderemos concluir dos discursos recolhidos que os professores estejam reconciliados com o insucesso escolar ou conformados com a situação. Não parecem considerá-la imutável nem aceitável como tal. Talvez como uma realidade suportável mas, necessariamente, como uma realidade a transformar. O insucesso é fonte de insatisfação profissional.

Está presente a visão realista de uma escola que transmite mais informação do que formação, como o modelo do que não deveria ser, de um ensino demasiado teórico e demasiado académico. Assim se infere a consciência de que se exige à escola que resolva os problemas sociais de exclusão que a sociedade produz e reproduz dentro e fora da escola (1).

Outras perspectivas incluem outras dimensões formativas mais simples entre o que é legitimamente desejável e consideram-nas igualmente realizáveis. Entre estas destacam-se as que apontam a necessidade de familiarizar os mais jovens com as novas tecnologias que caracterizam mais particularmente a sociedade técnica ocidental. As razões apresentadas são: *«muitas crianças não têm em casa meios de o fazerem»*, por razões económicas, logo deve ser a escola a facilitar-lhes esse conhecimento indispensável na sociedade de hoje(2). Ou *«porque muitos jovens transitam logo para o mercado de trabalho onde terão que desempenhar tarefas de carácter técnico»*.

(1) Ex.: E.A. 18: *« (...) à Escola parece exigir-se que colmate as falhas da educação familiar, que forneça instrumentos para o indivíduo poder encontrar o seu rumo, descobrir as suas competências, superar as suas dificuldades...etc... »*.

(2) Ex.: E.2: *« É necessária uma visão da parte técnica (...) para que não seja completamente desconhecida do que não tem outros meios que lhe possibilitem o contacto com ela »*.

Alguns chegam a propor uma formação técnica no sentido da aplicabilidade imediata desses saberes à situação laboral que se seguiria de imediato à conclusão do ensino obrigatório, (1). Estas propostas vêm da parte de professores mais jovens e/ou de professores que leccionam as novas tecnologias nas componentes de formação técnica e/ou nos cursos tecnológicos e que, talvez por isso mesmo, estão mais sensibilizados para uma visão mais prática dos saberes. Pensam a necessidade da escola responder também às exigências do mercado de trabalho da sociedade actual. É uma visão muito mais funcionalista tanto do papel da escola como da dimensão do exercício da capacidade de trabalho de cada sujeito. Os fins da Escola decorrem da sociedade real em que se vive e que aparece como modelo e como padrão de comportamentos e ideais. Possível é o que existe aqui e agora. Não existe qualquer sugestão de urgência de crítica da situação presente.

Mais interessante do que aquela constatação que já tinha sido deduzida da análise dos resultados do inquérito, parece-me a interpretação daquele leque anterior de possíveis do terreno do desejável como algo que é pragmaticamente realizável, se o poder político assim o desejar objectivamente. Os professores crêem possível passar à realização concreta daqueles grandes objectivos que legitimam a sua acção. Fundamentam o que poderemos chamar de «as ilusões que sustentam e legitimam as suas actuações» na ideia de que se se der às escolas as condições que eles reivindicam sempre que repensam as condições de exercício da sua profissão é possível a mudança. O reconhecimento da diferença entre o que é o desejável e o que é o realizado não conduz, neste caso, a uma minimização das grandes finalidades ainda a construir para a Escola.

(1) Ex.: Entrevista E.A.4: «Também é necessária a cultura tecnológica e algum know-how da sociedade comercial(...)»

Entrevista E.5: «cursos técnicos de electricidade, de carpintaria, etc...para preparar os que querem sair logo para trabalhar»

Tanto para aqueles que identificam o «dever ser» da Escola com as Grandes Finalidades expressas na L.B.S.E., como para aqueles que têm uma visão mais pragmática dos saberes a leccionar as condições a reunir para concretizar o desejável são: os professores necessários (em número e em formações académicas diversificadas), os meios materiais indispensáveis (desde as salas aos laboratórios e aos instrumentos técnicos), a ratio professor/aluno correcta para cada caso e cada disciplina e a revisão vertical e horizontal dos currículos disciplinares com a actualização reflectida e razoável. Parece-me possível inferir daqui a disponibilidade para a transformação da situação real em que se encontra a escola e não o demissionismo que muitas vezes parece caracterizar o discurso espontâneo e quotidiano dos professores, os quais, por vezes, revestem formas muito pessimistas.

Os professores assumem que a dimensão da formação para o ser cidadão é muitas vezes relegada para segundo plano no seu dia a dia, embora, do ponto de vista teórico a considerem fundamental,⁽¹⁾. Justificam-no pela necessidade que sentem de cumprir com o ritmo de transmissão de conteúdos disciplinares académicos e pela continua necessidade de repetir a explicação de conteúdos já leccionados mas que não foram adquiridos pelos alunos com mais dificuldades. Na sua análise estes últimos aumentam ano após ano. É frequente os professores concluírem que não podem seguir o curso normal da sua planificação porque têm continuamente de voltar atrás por causa dos alunos com mais lacunas conceptuais. Este tipo de rotina torna a trabalho menos rentável e menos motivante para as duas partes.

(1) Ex.: E.8: « Muitos deles demonstram mesmo pela maneira como se relacionam uns com os outros, com os professores e com os funcionários, nas salas de aula e fora delas, que não adquiriram o sentido do respeito pelo outro, pelos seus direitos e dos seus deveres, nem tão pouco a consciência dessa ausência.»

Os professores reconheceram que se instala então um «facilitismo» que ainda degrada mais a situação e que os desmotiva frequentemente de um investimento mais criativo(1). É muitíssimo frequente a afirmação de que não foi possível iniciar a leccionação do programa disciplinar no começo do ano lectivo. As razões apresentadas são, sempre, a situação de trabalho concreta. Os alunos, na sua maioria, não cumprem a satisfação dos requisitos mínimos quer em conhecimentos, quer em competências de organização do seu estudo. Então, há necessidade de adaptar a planificação à realidade.

6.8.1.2. Para o ensino secundário.

No que diz respeito ao ensino secundário os professores continuam a considerar a formação para o ser sujeito-no-mundo indispensável(2), porque são alunos que *«estão numa idade de questionamento, de encenação da sua participação no mundo socio-político dos adultos»*. Os professores continuam, na sua larga maioria, a incluir uma formação muito alargada para este nível de ensino, seja na orientação para o prosseguimento de estudos, seja na opção para integração na vida activa. Os objectivos vão desde a formação para a cidadania à formação estética e lúdica, com uma base sólida no domínio da língua materna, em qualquer opção, (3).

Nota 1: Ex.: E.3: *«Simplifica-se cada vez mais e reduz-se ao mínimo as exigências para a progressão. Os professores querem ajudar o aluno para que ele termine o ensino obrigatório e assim caiem num «facilitismo»(...).»* Ex.: E.1: *«Eu penso que se cumpre o mínimo dos mínimos. Vê-se isso pelo domínio da Língua Portuguesa com que chegam ao 9º Ano. (...)»*

Nota 2: Ex. E.12: *«A formação para o ser é muito importante, quer seja no ensino obrigatório, quer seja em qualquer outro. É claro que a Escola Pública deve ser independente. É um serviço nacional. Deve ter como papel principal a formação da pessoa.»*

Nota 3: Ex.: E. A. 5: *«O ensino secundário deve promover o desenvolvimento da consciência crítica, da abertura de espírito e o desenvolvimento dos valores de auto-disciplina e de gosto pelo trabalho. Deverá ainda desenvolver a sensibilidade e as competências a nível cultural, artístico e literário e consciencializar os jovens para os problemas da realidade através de conhecimentos científicos sólidos. Deverá favorecer a orientação para a formação superior e para a formação profissional e, fundamentalmente, a formação para a cidadania.»*

Na formação Geral os professores não colocam diferenças quanto aos objectivos finais entre estas duas vias, as quais consideram desejáveis. Encaram-nas como opções naturais em função de escolhas de vida ou identificação de capacidades individuais. Já no que diz respeito à formação científica e à formação literária na Língua Portuguesa ou aos conteúdos teóricos da língua estrangeira, as opiniões são outras. O peso teórico deveria ser claramente diminuído no caso dos cursos tecnológicos para suscitar mais interesse nos alunos que estão mais motivados para a aplicabilidade dos conhecimentos e para a dimensão concreta da vida. Sublinhe-se que, para o ensino secundário, como aliás já tinha ficado claro na análise dos resultados do inquérito, aparecem com mais peso os objectivos da formação científica (de carácter específico de acordo com a opção vocacional) e as formações vocacional e técnica (para a opção dos cursos tecnológicos) do que para o ensino obrigatório. Assim se evidencia uma concepção muito tradicional do saber científico. O saber científico «puro» ficaria para os cursos de prosseguimento de estudos. A aplicação prática da Ciência na Técnica, concepção menor porque se pressupõe-se que esta estaria ao serviço daquela, ficaria a predominar nos cursos tecnológicos.

Alguns professores admitem que os objectivos científicos das disciplinas das áreas vocacionais sejam determinados pelo ensino superior ou pelo mercado de trabalho que (supostamente) os esperam. Admite-se legitimidade às instituições do ensino superior, nas quais se produziria o saber, para determinar os conteúdos científicos das diversas disciplinas no secundário. Do mesmo modo, admite-se legitimidade ao mercado de trabalho para determinar as disciplinas nos cursos tecnológicos em função dos seus interesses produtivos. Esta última com a justificação de responder mais adequadamente às possibilidades de emprego no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Esta ideia condiciona muitos dos discursos dos docentes que procuram alguma justificação para as exigências de auto-disciplina e de esforço penoso

na aprendizagem que garanta também a preparação para as tarefas árduas que vão ser exigidas na vida profissional de cada indivíduo.

Mas encontra-se também a posição oposta. Alguns professores ainda referem a necessidade de reforço da componente científica, (não no ponto de vista da sua aplicabilidade à técnica e/ao trabalho), como fonte de esclarecimento de mitos e medos e de alargamento de visões mais abertas do mundo e do homem, numa concepção bem mais humanista e moderna da ciência e da sua importância de democratização dos saberes.

Com a pressão da preparação para os exames nacionais, os quais, pressupõe-se, aferem da qualidade do ensino desvirtuam-se as Finalidades. Alguns professores afirmam que há demasiado peso derivado da angústia desencadeada pelo problema das limitações de entrada no ensino superior e a formação mais importante fica em segundo lugar. Nesta perspectiva, o ensino secundário deveria ser pensado independentemente da possibilidade de entrada no ensino superior, afirmam. Deveria ter como objectivos próprios só os de desenvolvimento das estruturas cognitivas, afectivas, sociais, morais e físicas próprias deste nível etário para que cada indivíduo se torne sujeito no mundo de amanhã e os de uma base cultural sólida, científica e/ou técnica de acordo com as suas opções vocacionais. Na base cultural incluem o conhecimento da língua e da história portuguesa. Encaram a opção pelos C.P.O.P.P.E. ou pelos C.P.O.P.V.A. como fruto do gosto e das capacidades inerentes a cada um. Não é explicada como resultado de condições sociais, económicas ou familiares de origem. Consideram lógica e natural esta diversificação, como se resultasse única e exclusivamente das preferências, das competências e das capacidades individuais. Naturalizam-na.

Referem a necessidade de diversificação da oferta dos cursos tecnológicos no sentido de responder de modo mais eficaz às capacidades e às expectativas dos jovens e às solicitações do mercado de emprego. Consideram que, muitas vezes, os jovens optam pela via de prosseguimento de

estudos *«sem possuírem capacidades reais para isso, apenas porque não existem alternativas credíveis nos cursos orientados para a vida activa»*. Censuram o facto de não lhes serem oferecidos estágios profissionalizantes no final dos C.P.O.P.V.A. conforme estaria previsto no seu início. Estes estágios, supostamente seriam a via directa à colocação no mercado de trabalho, numa ocupação condigna e adequada a essa formação adquirida.

Mas é igualmente sublinhada por muitos professores, a necessidade de levar todos os jovens à conclusão do ensino secundário, o qual *«não é obrigatório, mas deveria sê-lo»*, para elevação do nível cultural e diversificação de saberes teóricos e técnicos de todos, independentemente das opções profissionais de cada um, (1). Assim como é referida a necessidade de acautelar a possibilidade de regressar e prosseguir estudos para os que tenham optado pela via tecnológica sem ter que repetir disciplinas do ensino secundário. Isto tem sentido já que uma das perspectivas do M.E. é a incentivar a educação permanente.

Quanto à oposição entre o legitimamente desejável face ao que pode ser realizável não há significativas diferenças, como já se concluíra para o ensino obrigatório, nas perspectivas dos objectivos finais essenciais. Mesmo, para alguns dos mais jovens professores para quem o objectivo final essencial do ensino secundário deve ser e é a preparação para o acesso ao ensino superior, (2). Nestes casos, há uma clara identificação entre o legitimamente desejável, o pragmaticamente possível e o real construído, enquanto horizonte mais próximo.

(1) Ex.: E. 7: *«O ensino secundário não pode ser encarado de modo elitista, como se fosse para criar futuros líderes tal como fazem os japoneses, com uma selecção muito rigorosa baseada na ideia de que o que acontece é a selecção natural em função das capacidades naturais.»* A ideia de que os alunos são seleccionados segundo as suas capacidades legitimaria o insucesso e desculpabilizaria a escola.

(2) Ex.: E.A.2: *«O ensino secundário, hoje, deve ter por objectivos finais preparar com mais especificidade os alunos para o prosseguimento de estudos, num curso médio ou superior ou para a vida activa nos cursos tecnológicos.»*

Em clara oposição a esta última visão mais redutora, a opinião comumente expressa pelos professores é de que aquela ideia se difundiu erradamente na opinião pública, em geral, nos encarregados de educação, em particular e, também entre muitos professores. Daí que é encarada pelos «seus clientes mais directos», os pais e encarregados de educação, como uma exigência legítima, como se tratasse de algo da exclusiva responsabilidade dos professores. A sua eficácia e, supostamente a sua qualidade de ensino seria aferida publicamente pelos resultados dos exames nacionais do 12º Ano. O Estado, através do M.E., supostamente, avalia os conhecimentos reais dos alunos, o trabalho dos professores e o funcionamento correcto do sistema. E, como «os resultados» são bons, isto é, existem muitos alunos com «excelentes classificações em exame», a opinião pública recebe uma garantia fidedigna da fiabilidade do sistema, poderão dizer os responsáveis pela política educativa.

Os alunos que não conseguem entrar no ensino superior são os que «não possuem os conhecimentos e as competências necessárias», diz-se! Não as adquiriram porque não terão trabalhado o suficiente, supõe-se. Ou não terão sido ensinados de modo eficaz, pelos seus professores, pensa a opinião pública e os encarregados de educação. Daí que os professores se sintam publicamente responsabilizados pelo insucesso nos exames nacionais, mesmo quando teoricamente afirmam que este não lhes é imputável. Expressam a sua preocupação por este facto e pela ideia instalada, em grande parte dos encarregados de educação e até de alunos de que a frequência com um mínimo de trabalho equivale a passagem, como acontece frequentemente no ensino obrigatório.

6.8.2. A Escola cumpre as funções que são atribuídas?

Na perspectiva de analisar se os professores consideram que a escola cumpre ou não cumpre as finalidades que lhe são atribuídas, dentro do que é legitimamente desejável pelos inquiridos, estes, maioritariamente, reconheceram que ela não o faz, de facto. A sua visão é claramente muito crítica, essencialmente quanto ao ensino obrigatório. É com grande constrangimento que admitem a não consecução do desejável. Nem o legitimamente desejável nem o pragmaticamente possível são conseguidos. A perspectiva é clarividente: cumpre-se apenas o possível *«nas condições em que se funciona»* e esse é *«o mínimo dos mínimos»*, (1). A escola não cumpre eficazmente as finalidades da formação para o ser cidadão e ser sujeito no mundo de modo consequente, nem as finalidades de instrução no sentido disciplinar estrito, segundo os objectivos programáticos determinados(2). Quanto a esta última função, a de instrução, os professores aferem da legitimidade desta sua conclusão pelas dificuldades que sentem em leccionar os programas, ano após ano e, particularmente, logo no início do secundário. Referem muito objectivamente os fundamentos empíricos das suas ideias. Estas confirmam-se no início de cada ano lectivo e, na sua interpretação, cada vez mais assustadoramente. Os alunos no início de cada ano lectivo de começo de ciclo, sempre que são alvo de uma avaliação diagnóstica, não correspondem ao que se teria determinado como *«requisitos mínimos»*.

(1) Ex.: E.1: *«Se se fizesse uma exigência dentro do que está nos programas os níveis de insucesso subiriam para os 75% ou 80%.»*

Ex.: E.5: *«Para se conseguir índices de sucesso dificultou-se completamente as retenções, diminuíram-se ao mínimo os objectivos mínimos.»*

(2) Ex.: E.3: *«Eu penso que cumpre só para alguns a função de instrução em determinados conteúdos disciplinares(...)»*

Mesmo partindo do princípio de que os programas disciplinares deveriam ser revistos e actualizados numa perspectiva menos densa do ponto de vista dos conteúdos teóricos a leccionar, tal facto continua a não se constituir como razão suficiente para a explicação dos níveis existentes de insucesso no campo dos saberes. As competências de raciocínio, de compreensão dos enunciados, de análise ou até de resumo não existem na maioria dos alunos. Para as fomentar, criar e desenvolver o professor *«tem que colocar de lado o programa disciplinar a cumprir»*.

Reforçam a objectividade desta sua análise com a seguinte ideia: se os alunos que estão no início do ensino secundário são os que continuaram a estudar após a conclusão do ensino obrigatório e, não têm, na sua larga maioria, nem as competências de raciocínio, nem as competências e os hábitos de estudo, nem as baess para a compreensão e domínio das matérias leccionadas no 10º Ano, é legítimo inferir que aqueles que não prosseguiram estudos também não as adquiriram.

A Escola não cumpre as Finalidades essenciais de formação do sujeito aos mais diversos níveis, para a larga maioria dos indivíduos. Esta foi a opinião mais frequentemente expressa. O que não quer dizer que não encontrasse algumas posições diferentes. Algumas dessas confirmaram os dados dos Inquéritos quanto à existência de excepções de opinião quanto à conclusão acima referida. Outras ainda confirmam outras visões tais como: não cumpre a formação necessária para o desempenho de quaisquer funções no mercado de trabalho, por exemplo. Ou a ideia de que cumpre a socialização básica porque a delinquência se verifica mais nos que abandonaram a escola. Nesta perspectiva, os excluídos do sistema, seja em que altura for, não poderiam ser incluídos nas vítimas das condições de desigualdade em que existiam e frequentavam a escola e muito menos naqueles para os quais a escola, de facto, não cumpriu os seus papéis.

A escola não cumpre o essencial no campo da aquisição de conhecimento porque os professores *«se sentem obrigados a isso»*. Os professores vão *«simplificando ao mínimo os objectivos mínimos para que no fim do ano haja algum sucesso acima dos 50%»*. Deste modo, consideram que muitos dos assuntos e temas são tratados de modo bastante superficial ao nível de uma compreensão das implicações gerais ou da colaboração disciplinar para a construção dos saberes. Também não existem os meios necessários, nem do ponto de vista material, instrumentos e laboratórios, nem de ponto de vista humano, isto é, o número de professores por grupo de alunos (1).

Os seus discursos são de perplexidade face à inadequação dos conhecimentos para o nível de compreensão, aquisição e posterior aplicação dos alunos em causa, (2). Consideram que os programas incluem assuntos que os alunos encaram como muito abstractos e muito teóricos. Geram apenas a memorização temporária. Outros referem que não são utilizadas metodologias que gerem autoconfiança nos alunos com dificuldades.

A massificação do ensino desencadeou a constituição de turmas enormes, com uma quantidade de alunos que duplica o razoável, afirmam todos os professores. Em turmas muito grandes é muito difícil manter a atenção de todos os alunos e geram-se situações de indisciplina que são difíceis de resolver. As desigualdades de partida são assim reforçadas.

Não são as aulas de apoio pedagógico acrescido que permitem a recuperação dos atrasos iniciais e depois continuados. O auxílio não é individualizado, nem pessoalizado, planificado caso a caso!

Nota 1: Ex.: E.1: *«O ensino é fundamentalmente teórico, demasiado baseado no pouco material que existe, isto é, o quadro preto e o manual adoptado. Não se sai da sala de aula.»* E.3: *«O que dificulta muito a consecução dos objectivos é a extensão dos programas disciplinares que não permite tempo para os ajudar individualmente a superar as suas dificuldades.»*

Nota 2: Ex.: E.3: *«não me parece que todos os alunos que não progridem tenham dificuldades de aprendizagem, falta de capacidades, falta de inteligência. Hoje é cada vez mais difícil motivar e cativar os alunos para estudar!»*

Em turmas grandes é verdadeiramente irrealizável uma avaliação formativa contínua que melhore os processos da aprendizagem individual e muito menos a contínua centração do professor no trabalho pessoal de cada aluno para o acompanhar. Sentem que lhes é cada vez mais difícil motivar os alunos para o estudo que deve ser realizado. Apercebem-se (ou identificam como tal a reacção dos seus alunos) de que grande parte dos alunos *«não está ali porque o quer»*(1). Assim, não pode existir verdadeiro empenhamento pessoal. Neste caso, seria de dizer que a escola, os alunos e os professores cumprem o que seria de esperar nas condições em que se trabalha. Não se gera prazer na actividade de ensinar e não se pode gerar prazer na actividade de aprender, nestas condições.

Quando questionados sobre como seria constituída a turma com que gostariam de trabalhar a esmagadora maioria responde que deveria ter entre 15 a 18 alunos, no máximo, como primeira exigência. A condição seguinte é a da motivação dos alunos com diferentes graus de rendimento, de aproveitamento, etc...diversificados, para dar prazer trabalhar, fazê-los gostar do que aprendem e de como aprendem. A ideia do negativo inquestionável para todos é a de *«uma turma de alunos completamente desinteressados»*.

É ideia expressa de que a selecção é maior e mais rigorosa no ensino secundário do que no ensino básico. E este facto é considerado positivo, por alguns professores, por causa desta consequência: parece generalizada a crença de que, devido aos exames finais os professores definem os *«mínimos exigíveis»* com mais rigor e exigem da leccionação de conteúdos um ritmo mais constante. Identifica-se maior rigor de selecção com *«melhor qualidade de produto final em termos de conhecimentos científicos»*. Logo, melhores resultados de trabalho!

Nota 1: Ex.:E.8: *«Nós somos a única profissão que trabalha maioritariamente com quem não quer trabalhar aquilo que tem que trabalhar! Onde o aluno é obrigado a fazer qualquer coisa que ele não quer naturalmente fazer. Onde tudo tem que ser igual e todos afinal somos naturalmente diferente.»*

As habilitações exigidas pelo mercado de trabalho para desempenho de funções laborais mais complexas não existem, nem podem existir. A formação é essencialmente teórica.

Ao nível dos objectivos de formação do sujeito para o ser-no-mundo, consideram que eles são relegados para segundo plano, neste ciclo, (1). Ao contrário de alguns que consideram que os alunos chegam ao 10ºAno com um conhecimento mais alargado do mundo, a maioria afirma que chegam hoje mais imaturos e mais inseguros quanto às opções que fizeram, dominam menos a compreensão do funcionamento da realidade concreta do país e do mundo e não demonstram grande preocupação com esse facto.

As causas apresentadas para o incumprimento das Finalidades desejáveis, para além da já referida impreparação frequente dos que iniciam o secundário, tanto ao nível das competências de raciocínio e de estudo como ao nível dos saberes disciplinares, são atribuídas ao próprio sistema: o excesso de alunos por turma que impossibilita a concentração do trabalho na pessoa do aluno; a extensão excessiva dos temas e dos conteúdos teóricos dos programas disciplinares a qual leva a uma transmissão contínua de teoria que apenas apela à memorização; a carga horária semanal dos alunos que é excessiva e impede a organização pessoal dos tempos de estudo e de lazer de modo equilibrado; a preocupação sistemática com a preparação para os exames nacionais finais desencadeia uma preocupação exclusiva com os conteúdos passíveis de avaliação final quantitativa;

Nota 1: Ex.: E.12: «Actualmente não cumpre. Mas poderá cumprir. Dado que os pais estão sempre demasiado ocupados para os formarem como cidadãos do mundo, outros porque não podem dar essa educação porque não sabem, terá que ser a escola a fazê-lo. E, já que a Escola dá aos seus alunos períodos muito grandes de férias, nos quais os pais não dispõem de tempo para os ocupar, deveriam ser criadas nas escolas actividades de ocupação de todos os tempos livres, que seriam acompanhadas por técnicos especializados em animação cultural e cívica, em actividades ao ar livre, etc... Os alunos poderiam encontrar actividades agradáveis de ocupação dos tempos livres de modo a que eles se habituassem a vir à Escola para se divertirem, para conviver e, também, para aprender.»

Então, nem sempre os que obtêm melhores classificações são os que possuem mais capacidades de raciocínio e/ou de compreensão. Os que atingem melhores qualificações finais são, muitas vezes, os que, para além do imenso esforço individual que não pode ser nunca menosprezado, os que têm «apoio individual fora da escola». Deste modo, frequentemente, são os que possuem à partida melhores condições económicas e sociais e não, os que possuem mais capacidades, aqueles que obtêm melhores resultados nos exames. Nesta situação os professores setem uma imensa frustração e sofrem com as angústias dos seus alunos.

Para os que identificam melhor formação com melhores resultados em provas de avaliação é claro que o ensino secundário cumpre melhor os seus objectivos finais e os alunos saem bem preparados.

A Escola selecciona de facto. Os exames voltam a seleccionar. Este facto é causa de grande ansiedade para alguns professores e para muitos alunos.

Os professores reconhecem que o sucesso da sua actividade depende fundamentalmente do seu empenho e do seu poder de diversificação de escolha de metodologias de ensino que captem continuamente a atenção dos seus alunos. Mas afirmam que, apesar de tudo, o seu sucesso também depende, sempre, do correspondente empenho de resposta positiva, do trabalho quotidiano dos seus alunos. Sem este, não há qualquer sucesso na actividade docente. Mas fazer com que os alunos se empenhem exige criar-lhes satisfação em aprender. Ora, salvo excepções de alunos muito motivados e muito trabalhadores, os jovens não têm prazer de estudar o que não conseguem compreender e dominar. Para além de instrumentos de estudo e de raciocínio é necessário fazer com que construam hábitos de organização do seu quotidiano extremamente rigoroso, principalmente a partir do início do ensino secundário.

6.8.3. A crise da Escola e «mal-estar» docente.

Os professores não se sentem como produtores dos diversos saberes que ensinam, os quais se constroem a uma distância espacio-temporal que parece cada vez mais insuperável. Nem se sentem os organizadores dos programas disciplinares, nem dos currículos escolares!

Uma das principais angústias do ser professor hoje será não saber para que ensina o que ensina. Não ensina um conjunto de verdades imutáveis e absolutas, que se auto-legitimariam por si mesmas nestes casos! Não pode, na maioria dos casos, garantir nem a utilidade directa nem a aplicabilidade imediata, nem a eficácia técnica directa dos conteúdos/conceitos ou dos valores que ele lecciona, no mundo de trabalho ou de lazer que será o dos sujeitos que ele enfrenta quotidianamente,⁽¹⁾. O saber e a sua posse não representam, hoje, qualquer garantia social ou económica fiáveis e/ou duradoiras, apesar de se referir continuamente que vivemos numa sociedade do conhecimento.

Os Objectivos e as Finalidades Gerais dos programas e das Reformas apelam para um modelo de cidadão. Supor-se-ia que seria com o objectivo de o realizar na sociedade e que, logicamente, se criariam os meios para tal. Alguns os professores ainda crêem que um ensino para a cidadania plena implicaria garantir a todos o acesso e levar todos ao sucesso educativo o que possibilitaria respeito e reconhecimento sociais.

Nota 1: Ex.: «É desgastante, completamente desgastante, aquela sensação que nos assalta de que não estamos ali a «fazer nada» e eles estão com a mesma sensação. Não podemos continuar a «formar» indivíduos que não são considerados depois capazes de fazer nada eficazmente, que não são capazes de se «desenvencilhar» sozinhos, que são consideradas pessoas dependentes e indefesas face à sociedade moderna...»

Os professores sentem necessidade do reconhecimento público da importância do seu trabalho, para obterem a recompensa pelo seu esforço(1). Mas, as condições à partida de muitos dos alunos, as metodologias, os ritmos, os constrangimentos, as avaliações e os diversos sistemas de exames, impelam para outros caminhos bem diferentes. É um paradoxo que o professor sente!(2)

Outras das razões da sua insatisfação deriva, do mesmo modo, das condições reais do tecido humano com que trabalham. Dada a massificação do ensino, a impreparação e a falta de competências básicas indispensáveis são cada vez mais visíveis e atingem níveis quase insuperáveis a partir de certa altura. Nestas situações, o professor, fazendo o diagnóstico da situação, decide que o nível de exigência mínimo deve «descer». É claro que esta opção de nivelamento é também condicionada pelo tipo de concepções sociais e políticas do professor. Este pode igualmente abandonar o possível processo de recuperação dos mais "atrasados" e "ensinar só para alguns". No primeiro caso, sentir-se-á completamente desmotivado pela repetição contínua e pelo insucesso obtido e poderá «desinvestir» agravando o processo de degradação do ensino. No segundo caso, será de tal modo pressionado pelo índice de reprovações que terá de se justificar até ao limite e iniciar aulas de apoio pedagógico acrescido que, de igual modo, serão repetitivas e irresolutivas, porque não serão nunca caso a caso!

É um circulo vicioso! Consciente ou inconscientemente, o professor projecta em si próprio esta imagem, menosprezando o seu próprio papel, se não possuir uma estrutura reflexiva que lhe permita o distanciamento crítico!

(1) Ex.: E.14: « As razões da minha insatisfação prendem-se com a realidade de o nosso trabalho não ser reconhecido, nem pela opinião pública, nem pelos nossos alunos e os respectivos pais e, muitas vezes, nem pelos nossos colegas! ».

(2) Ex.: E. 8: «O sistema quer que eu seja uma super-professora. Não existem condições mínimas necessárias ao mesmo tempo que tudo nos é pedido...cada vez mais. Há uma espécie de pressão para que o professor assuma todas as responsabilidades do sistema.(...)»

Constitui-se assim como que um senso comum que, alicerçado na identificação a uma imagem de bom senso, parece ganhar carácter de facto objectivo.

Uma visão mais global que desse um sentido mais objectivamente interpretativo à fragmentação angustiante do nível intuitivo a que se situa o auto-conhecimento desta realidade, permitiria ultrapassar o «mal-estar»? Talvez encontrar no rosto do outro a solidariedade da posse do mesmo «mal», nas palavras do outro o eco do seu mesmo conflito...(1).

Para o homem do mundo ocidental um dos constrangimentos interiorizados é que o trabalho deve ser visto como fonte de realização pessoal e fonte de satisfação económica das necessidades de um consumismo exacerbado. Só nesta situação ele não é encarado como frustrante e/ou destruidor de expectativas. Este não é o caso da profissão docente!(2) De facto, o processo contínuo desenvolvimento do conhecimento científico trouxe-nos saber, mas não produziu sabedoria, não produziu uma sageza.

Não encontramos ainda no Ocidente novos mitos que substituam os anteriores: o do progresso contínuo, o de uma civilização organizada sem miséria nem perdas em vão, o de uma civilização livre e justa (embora o que muitos desejem ainda, seja a satisfação das necessidade básicas). Esta utopia ainda funciona como tal mas, no quotidiano, parece demasiado longínqua para ser encarada como possibilidade.

A actual "filosofia" de vida que se pretende impor como universal generaliza-se nos países industrializados.

(1) Ex.: E.1 «(...) a falta de solidariedade profissional é enorme! E quando os que não fazem nada, levantam problemas aos colegas que tentam fazer o seu melhor!»

(2) Ex.: E.11: «Não coloco a questão salarial como principal fonte da minha insatisfação mas, se colocarmos todas as profissões que exercemos dentro desta casa como educadores, instrutores, dinamizadores, etc...então estamos muito mal pagos!»

Face à presente concepção de tempo conduziu a sociedade a uma depreciação dos principais valores passíveis de desencadearem opções de longo prazo! Ora, o saber não é um bem aparente para ser "consumido" de imediato. Não é valorizado socialmente senão nos casos em que economicamente é valorizado pelos media. Os baixos índices salariais são sinónimo, nesta sociedade, de baixo estatuto social, pois que, de um modo sempre crescente, se consideram os sinais visíveis de abundância económica como principais factores de reconhecimento social,(1).

Outras das fontes de insatisfação profissional referida é a que se prende com os saberes profissionais socialmente valorizados. Difundiu-se, em pouco tempo, a ideia de que para se ser capaz de ensinar bastaria deter uma grande quantidade de conhecimentos disciplinares. Os professores sentem-no muito particularmente. É comum ouvir, por exemplo, nos meios de informação, opiniões «muito certeiras» sobre a escola e a pedagogia, como se dominassem os assuntos de que falam de modo verdadeiramente científico(2). O professor não está particularmente habituado a construir reelaborações objectivas das suas competências científicas pedagógico-didácticas ou das suas opções metodológicas. As opções são escolhas face a cada caso em que o professor decide por um ou outro modo de agir ou modo de ensinar em função dos alunos e das diferentes turmas, os diferentes conteúdos programáticos, etc.

(1) Ex.: E.7: «A insatisfação deriva da compensação monetária e do estatuto social que são baixos (...)» E.9: «Acho que gosto do que faço porque é o que sempre fiz!»

(2) Ex.: E. 17: «Todo o sistema permite que todo o mundo intervenha e que todo o mundo dê palpites, todo o mundo critique sem quaisquer conhecimento de causa. Banaliza-se ao ponto de parecer que não é necessário qualquer saber específico para a exercer (a docência).»

Quando selecciona estratégias, quando aplica diferentes esquemas, quando constrói "fios condutores" de conteúdos diversificados em atenção aos sujeitos a quem se dirige, esses esquemas e operações não lhe surgem claramente como resultado evidente de competências distintas do conhecimento dos conteúdos científicos que pretende transmitir, dado que são simultaneamente construídos em função de instrumentos mentais adquiridos, ao longo do tempo. Este é um saber raramente valorizado publicamente. Essa seria, sem dúvida, um dos meios possíveis de auto-construção de um novo conceito de identidade profissional para o professor no actual momento de crise,(1).

Ao contrário do que seria de supor, os professores entrevistados estabeleceram claramente a imprescindibilidade de algo, para além da necessidade de uma boa formação científica e de uma preparação pedagógica consequente, para se ser bom professor! Para eles, os alunos apercebem-se das limitações dos professores, quaisquer que elas sejam. Talvez não o consigam os muito novos, mas o mesmo não acontece com os adolescentes. Afirmam que só a prática, o empenhamento quotidiano, a preparação com rigor e imaginação criadora podem «fazer» um bom professor, se ele estiver muito motivado para isso! O conhecimento científico disciplinar e o conhecimento das metodologias didácticas permite ao professor conhecer e dominar conteúdos e técnicas de organização e transmissão de saberes, etc... mas não cria nem o empenho, nem o saber ensinar. *«É necessário transmitir o gosto pelo saber que se ensina e o gosto de ensinar!»*(1)

(1) Ex.: E.8: *«Não estou a ver nada que dê ao professor a dignidade profissional que tinha e que foi perdida. Antigamente o professor era tido como alguém que sabia e que era respeitado e agora o professor é tido como aquele que não sabe fazer nada e por isso é professor.»*

A sociedade e o Sistema Educativo fazem inúmeras e irrealistas exigências de competências e de desempenhos à classe docente sem tomar em consideração a real ineficácia da Escola na sociedade actual enquanto meio de formação global e total da personalidade e da escala de valores dos jovens de hoje. Pede-se à Escola que substitua a família enquanto educadora a todos os níveis, como se Escola funcionasse, de facto, como substituição da família agora que ela falha, enquanto fonte de formação total da personalidade e da escala de valores. Mas não se criam quaisquer condições para o exercício de tão difícil tarefa, nem sequer por aproximação muito optimista, nem no campo dos recursos humanos, nem dos recursos materiais,(2). É comum ver nos objectivos de várias disciplinas o item da formação pessoal-individual e social como principal finalidade para o *«desenvolvimento de valores, atitudes e práticas, visando o enriquecimento da identidade nacional e social e a formação para o exercício da cidadania»* [Perfil de saída do Ensino Secundário] enquanto reprodutora de comportamentos socialmente desejáveis. Mas estes valores são os ideais, o campo do *«dever-ser»* que entra em total contradição com a necessidade de cumprimento de objectivos programáticos de extenssíssimos conteúdos científicos. Hoje, o professor não é socialmente investido de qualquer tipo de autoridade que lhe permita sentir-se legitimamente promotor de qualquer tipo de conduta ideal.

(1) Ex.: E.): *«O sucesso da actividade docente só é possível com professores altamente motivados! É a única coisa que, apesar de todos os constrangimentos, mantém as coisas a funcionar. De outra forma, se estes baixassem os braços já tinha caído tudo por si, pura e simplesmente. Não há incentivos para esses professores! (...)neu, actualmente, sinto-me um bocado desmotivada...»*

(2) Ex.:E.:8 *« A ideia com que ficamos é a de estamos a obrigar o aluno a fazer qualquer coisa que supomos que ele deve fazer, mas que sabemos que ele, naturalmente, não quer fazer. Não se deseja naturalmente saber! Pelo menos, hoje!»*

Face à diversidade e à complexidade de tarefas é de reconhecer que é muito difícil construir o sentido securizante da profissionalidade docente, sem uma revalorização pessoal e social(1).

Reconhecem-se muitos erros do ponto de vista científico e pedagógico, tanto quanto à extensão dos programas disciplinares, quanto à densidade dos conteúdos de cada unidade didáctica, aquando da apresentações de «Novas» Reformas. Mas, depois, nada disto se altera verdadeiramente por razões que nada têm a ver com a formação global do aluno, nada têm a ver com princípios de coerência e eficácia do ensino, nem das suas Finalidades últimas. Com a instituição dos exames nacionais finais o professor viu agravado o seu «mal-estar»(2). Antes ele era o responsável pelo processo de avaliação e classificação dos seus alunos. Em última instância era responsável pela sua aprovação ou pela sua reprovação. Agora, um aluno pode ser aprovado ao fim do 12º ano pela classificação de frequência e reprovado pela sua classificação de exame. E, se assim fossem seleccionados os melhores, alguma justificação existiria ainda que com fundamentos morais discutíveis!

(1) Ex.: E.8: «As condições nas escolas estão cada vez mais complicadas, os múltiplos papéis que temos que desempenhar, dizem-nos que temos que os desempenhar e «acabou o assunto».

(2) Ex.: E.8: «Não me sinto muito satisfeito por causa da falta de coerência do sistema, pelas liberdades e autonomias que dizem que temos mas que, na realidade não temos..Pela tentativa de nos meter na cabeça que a avaliação é contínua e que o aluno é avaliado por nós e nós é que somos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem na sua totalidade e, no final do ano, é-lhe passado para a mão um exame que os avalia e classifica em definitivo quando o professor não teve nada a ver com a construção desse mesmo exame.»

Verificou-se que, tanto na análise dos resultados do Inquérito como na análise das entrevistas que, na sua maioria, os docentes responderam que não eram seleccionados os melhores alunos em termos de competências desejáveis de acordo com os objectivos definidos para o ensino obrigatório, nem, tão pouco, para o ensino secundário. Assim como, maioritariamente reconheceram que os alunos não saem bem preparados tanto de um nível quanto do outro.

E, na maioria dos casos, foram apontados como domínios do saber em que os alunos apresentam mais impreparação, as disciplinas de maior carga horária semanal nos diversos anos e agrupamentos vocacionais: Português e Matemática.

Ao mesmo tempo, muitos professores referiram «o facilitismo»⁽¹⁾ e a passagem dos «objectivos essenciais» a «objectivos mínimos» e, estes claramente reduzidos, para conseguir as percentagens de sucesso (ou progressão?) consideradas como aceitáveis pelo sistema, como razões que também estão na base do seu profundo «mal-estar».

Face aos apelos de "mudança" da situação de insucesso do sistema, de "inovação" pedagógica e didáctica e de cumprimento dos objectivos e dos programas disciplinares, o professor ou se desdobra e esgota-se ou ...faz de conta e ..."fica tudo como dantes"!

Fazem-se irrealistas exigências de competências e de desempenhos à classe docente sem que se tome em consideração a real ineficácia da Escola na sociedade actual enquanto meio de formação global da personalidade e da escala de valores dos jovens de hoje. O professor acaba, então, sentindo-se instrumento de um qualquer modo de construção de uma realidade que por completo lhe escapa!

Não existe uma clara definição das funções nem das competências na profissão docente.

(1) Ex.,: E.17:«(...)toda a atitude de facilitismo que está difundida no ensino obrigatório, está a ser projectada para o complementar.»

O professor sente que não se valoriza nem o seu saber como especialista numa área de conhecimento nem tão pouco o seu saber como ensinar que é o mais difícil de apropriar-se. Não são saberes que gerem de imediato riqueza no sentido materialmente visível, logo não são socialmente considerados como «um valor em si»(1). Mas se ouvirmos atentamente o discurso de muitos profissionais de ensino, verificamos perplexos que, quantas vezes, eles são os mais duros nas críticas aos seus colegas de trabalho(2). O professor, quer se empenhe e se esforce quer não, acaba projectando esta situação numa inconsciente avaliação da sua pessoa e do seu desempenho(3).

Seria impensável admitir que a sua auto-imagem pudesse construir-se sem influência da identidade atribuída socialmente,(4). Se a crise da identidade docente não é um problema individual mas um problema colectivo, também uma escola com um corpo docente sem sentido do seu colectivo em nada contribui para a emergência da mudança de atitude, ou seja, a construção da(s)nova(s) racionalidade(s) colectiva(s).

(1) Ex.: E.4:«(...)As razões da minha insatisfação prendem-se com a realidade de o nosso trabalho não ser reconhecido, nem pelos pais e encarregados de educação, nem pelos alunos e, muitas vezes, nem pelos nossos colegas que dirigem a escola! (...)»

(2) Ex.: E.1:«(...)E quando os que não fazem nada, levantam problemas aos colegas que tentam fazer o seu melhor... E então quando aparecem aqueles louvores a pessoas que só fizeram o que era mais visível e não o que era melhor para o desenvolvimento dos alunos?»

E.4 A.: «É este espírito de classe que falta e que faz com que os professores não tomem posições em questões profissionais que são essenciais. De facto estamos todos divididos porque somos todos muito heterogéneos.»; E.18 A.«Não gosto do contacto com a maior parte dos colegas de profissão...».

(3) Ex.: E.1«(...)a falta de solidariedade profissional, é enorme!»; !que há falta de profissionalidade dos docentes.»; E.15.A.:«As razões da minha insatisfação prendem-se com as pessoas que estão à frente da nossa escola, porque não correspondem minimamente ao perfil desejável para uma direcção de uma escola secundária, como eu a vejo, como espaço de formação e prendem-se com a organização da Escola como instituição, como espaço não humanizado.»

(4) Ex.: E.4.A: «Esta profissão exige uma série de relações humanas que são muito importantes. É possível nesta profissão algum trabalho de equipa verdadeiro, sem muita da frieza e da competição que encontramos em muitas outras profissões.»

Este sentido de colectivo não ficou patente em todos os entrevistados, mas encontrou-se sinais evidentes em alguns destes. Aquilo que A.Abraham chama de *nexus escolar*, o sentido de grupo que permite suportar melhor a ansiedade criada pela instabilidade, será indispensável à profissionalidade docente como modo de encarar a diminuição crescente do seu prestígio social(1). Parece-me que ele existe em parte! Sem este sentido e suporte torna-se também muito difícil para o professor ou grupo de professores, dentro de um qualquer estabelecimento de ensino, propor uma qualquer inovação ou um qualquer projecto que altere o sentido das coisas num qualquer contexto pré-determinado e institucionalizado ou que acarrete uma sobrecarga de tarefas para além das já assumidas pelos professores da escola em questão.

Mesmo a ideia de que um projecto educativo de escola crie esse sentido de «*nexus escolar*» é posta em causa pelo modo como, usualmente se constroem os P.E.E., (por uma comissão e com base em modelos de outras escolas), e de que modo estes, na maioria dos casos, não passam de projectos no papel para cumprir obrigações burocráticas do sistema. Sobre o P.E.E. já referimos, na segunda parte, os seus problemas.

Outras das fontes do mal estar decorre na perspectiva dos professores entrevistados da interpretação por parte dos responsáveis políticos do sistema de que uma das razões do insucesso escolar está do défice de competências profissionais. A interpretação segundo a qual as reivindicações de reconhecimento da formação, sintomatizam carências reais de formação, causa mal-estar.

(1) Ex.: E.7.A. «Gosto muito de «dar aulas», gosto muito de lidar com alunos.(...)»; E.8.A.:«Sempre que venho dar aulas e os alunos estão receptivos sinto satisfação. Mas também gosto do ambiente humano e gosto de estar integrada.»

A própria análise e/ou levantamento das necessidades de formação, é considerada como «o levantamento das necessidades dos formadores». Não corresponde aos interesses expressos dos professores.

O Ordenamento Jurídico da Formação Contínua dos Professores parecia produzido para ser considerado uma resposta total às mais antigas e legítimas aspirações dos professores. Isto acontecia pelo aparente reconhecimento institucional da indissociabilidade do ensino, da investigação e actualização contínuas; pelo ilusão criada de possibilidade de livre escolha de trajectos de formação individual, de grupo e/ou de escola através dos centros de formação; pela ilusão de reconhecimento dos tempos ligados às investigações individuais nos contextos escolares propriamente ditos.

A formação contínua agora teria que lhes garantir a requalificação. Que requalificação

Segundo M. Lesne só existe real análise das necessidades de formação se esta desencadear uma reflexão sobre os constrangimentos gerais e/ou particulares da situação, explícitos e implícitos dentro do próprio contexto de trabalho. Esta reflexão implica um distanciamento crítico face aos contextos em que estão mergulhados os respectivos profissionais, face às experiências ricas e complexas em que vivem. Não é tarefa fácil, nem linear e muito menos previsível.

Pensam-se as necessidades de formação como científicas e/ou técnicas instrumentais, logo homogeneizáveis para grupos disciplinares, por exemplo, como um conjunto de conhecimentos a acrescentar aos conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Segundo J.A. Correia a transposição para o campo da Formação Contínua dos Professores do modelo escolar do ensino obrigatório esqueceu toda a especificidade de que se reveste a formação de adultos, esqueceu toda a especificidade dos saberes experimentais dos formandos e

não possibilitou que o professor (re)elaborasse o seu percurso profissional. Mesmo que, só nessa altura, o professor se apropriasse de que, na realidade, a sua prática profissional não é mera aplicação de saberes científicos e tecnico-científicos disciplinares e pedagógicos adquiridos anteriormente, embora lhe garanta um saber-fazer, não será uma formação teórica "acrescentada" que permitirá construir a mudança. Esta formação reforça os modelos existentes. Pressupõe a neutralidade dos saberes científicos e pedagógicos (1).

A evidência inquestionável da falibilidade da formação tradicional é a inexistência de melhoria da qualidade de ensino após a ocorrência daquela, o descontentamento frequente dos formandos, a irresolução da crise de profissionalidade e a continuação da desvalorização da imagem social dos educadores. O que se deveria procurar seria a construção de um todo significativo interno apropriável pelo corpo docente, de modo a favorecer a apropriação mais consciente de uma imagem de profissionalidade mais autónoma em relação à identidade socialmente atribuída. A coesão do corpo docente assim construída surge "de dentro"! É evidente que o professor sente mais vontade de se empenhar porque o seu trabalho lhe aparece como socialmente reconhecido. Valoriza-se mais o que é mais significativo. Se o clima de implementação for de comunicação/negociação será possível conciliar interesses diferentes e motivações diversas com o sentido da actuação colectiva, preservando a autonomia individual.

(1):Ex.: E.8: *«A minha insatisfação em termos profissionais situam-se ao nível da formação. Nunca existem acções de formação para o meu grupo. Acabamos por frequentar as acções de formação de «clínica geral», absolutamente desmotivantes enfadonhas. Sentimos falta de formação na área para trocar conhecimentos e dúvidas.*

Ao participar, ainda que em pequenos contributos, para a definição das linhas da estratégia educativa local, os professores ver-se-ão, como são, possuidores de saberes que não se podem reduzir a meros saberes técnicos ou instrumentais comuns e, talvez, incentivados a buscar todos os saberes de que, eventualmente, estarão realmente carentes(1).

No sistema de ensino público a autonomia das escolas não é real. O que existe é uma infinita burocracia que, como uma teia, dificulta a maioria dos pequenos processos de inovação e desgastam uma enorme energia. A mera gestão dos intervalos nas aulas práticas de laboratório das Formações Técnicas dos Complementares, (2-3 horas), sem ser ao toque da campanha geral não é autorizada pela Direcção Regional de Educação, por exemplo.

Os professores não acreditam que a autonomia oferecida ou o novo modelo de gestão ou os projectos educativos de escola alterem as condições reais que geram os condicionalismos em que ocorre a reprodução dos insucessos. As condições reais que identificam como indispensáveis para modificar o estado de coisas são concretas e concretizáveis. Na sua leitura são urgentes: a revisão dos currículos, dos programas disciplinares, do número de alunos por turma, do número de alunos por professor, etc...

(1) Ex.: E.19: *«A questão da Formação Contínua também me parece que deveria ser cada vez mais uma formação em serviço, com actividades ligadas aos alunos, do que termos que sair da nossa actividade principal. É evidente que o objectivo exposto (para a formação contínua existente) é a posterior aplicação no trabalho com os alunos, mas é cada vez mais difícil fazer a ligação.»*

6.8.4. As razões de satisfação.

As razões de satisfação que equilibravam estas fontes de «mal-estar» foram surpreendentes, muitas vezes pela sua simplicidade, outras pela quase inocência. As fontes de gratificação são, de facto, os alunos: *«Vê-los aprender e vê-los crescer, ter sucesso educativo, superar dificuldades de aprendizagem, a construir competências de estudo, etc...»* O professor afere a qualidade do seu trabalho e do seu esforço, das suas competências de ensinar pelos resultados dos seus alunos no seu quotidiano.

É deste modo que ele considera recompensado o seu contínuo enfrentar da angústia da incerteza dos resultados das suas práticas (1). A satisfação deriva não só da função de instrução mas também da de educação, isto é, formar para ser sujeito, ser cidadão, ser capaz de escolher e defender valores universais.

Os professores ainda consideram esse o fim mais importante e o mais prestigiante da escola, assim como o mais legitimador da sua actuação. Deste modo, consideram gratificante sempre que interpretam acções dos alunos como resultados directos da sua acção educativa.

No que diz respeito à sua função instrutora ela é recompensadora, afirmam-no repetidamente, sempre que os seus alunos vão a exame e *«tiram boas notas»*, sempre que *«depois me vêm dizer felicíssimos em que faculdade entraram!»* (2)

(1) Ex.: E.19: *«Gosto muito de contactar com os alunos, gosto de ensinar e isto, para já, tem servido de compensação e de meio de contentamento. Há sempre alunos que nos decepcionam, mas nestes oito anos foram poucos os que o fizeram. São sempre os alunos os que me têm segurado para não sair do ensino.»*

(2) Ex.: E.12: *«Isso é muito nítido quando eles vão fazer exames nacionais e tiram boas notas!»*

Outra fonte de satisfação citada é a ligação ao saber e ao conhecimento científico, a necessidade sentida de contínua actualização, a possibilidade de discutir ideias com pessoas com os mesmos conhecimentos e os mesmos interesses científicos,(1).

Por último, não porque tenha sido menos frequente mas porque contraria claramente outros discursos anteriormente citados, há professores que consideram a inexistência real de rotina na sua profissão como grande fonte de satisfação,(2).

Espelham nos seus discursos uma concepção da natureza humana como educável e perfectível. De facto, só esta é desejável e perfectível, pois só esta justifica e autoriza a sua existência.

A visão do que é o conhecimento é ainda positivista para muitos docentes. Consideram o saber que ensinam transmissível, isto é, como naturalmente ensinável e comunicável, dado que traduz uma interpretação objectiva de uma parcela da realidade do mundo em que existimos. Mesmo no que diz respeito aos valores não parece questionada a sua transmissibilidade.

(1) Ex.: E.6 A: *«A permanente auto-valorização pessoal, pedagógica e científica que realizo com muito método e o contacto constante com colegas com preocupações semelhantes.»*

(2) Ex.: *«Nunca uma aula corre igual à outra!»; «Nunca um ano lectivo é igual ao anterior, mesmo que com os mesmos níveis de ensino!»; «Gosto de ter os mesmos alunos em anos consecutivos e vê-los progredindo ao nível do conhecimento, ao nível das competências cognitivas e na autonomia do seu trabalho.»*

A perspectiva da generalização da educação e da formação para a cidadania não questiona a essência deste objectivo. Fica uma dúvida: os professores que predominantemente se pronunciaram pela sua necessidade efectiva, como finalidade essencial para a escola, concebem a educação para a cidadania numa perspectiva funcionalista? Isto é, uma ideia de socialização do indivíduo como sendo um processo de integração/condicionamento ou processo de interiorização do conjunto de normas, regras e/ou valores sociais que lhe tornem possível a sua assimilação num todo social dado e a «ocupação do seu lugar»? Se muitos referiram a dimensão crítica, reflexiva e actuante no/sobre o meio natural e o meio humano, outros não especificam claramente o seu conceito efectivo de cidadania. Nos que não o expressaram não ficou claro, em outras ocasiões das suas intervenções, que identificassem o sucesso da escola com a formação de sujeitos que reproduzissem a ordem social estabelecida. Nos discursos dos que se pronunciaram sobre o que entendem como educação para a cidadania pode «ler-se» o porquê da necessidade do acesso de todos ao conhecimento. Na sua interpretação, aumentando o conhecimento e aumentando o número dos que têm acesso a ele (ou adquirem as condições mínimas para depois o possam alcançar, se o quiserem), poder-se-á gerar maior consciência da falta de saber e dos múltiplos problemas que a acção do homem desencadeia em si mesmo e na natureza que o rodeia, sempre que não é alvo de um imenso cuidado colectivo. Poder-se-á conseguir uma maior vontade de participação social e política e o exercício de uma cidadania mais consequente quanto aos direitos e aos deveres, quanto à saúde e ao ambiente, por exemplo.

7. Conclusão Final

Nas minhas releituras do meu trabalho, no qual tentei repensar os caminhos percorridos pela razão humana na tentativa de construção de um conhecimento verdadeiro acerca da educação, procurei rever o modo como construí os quadros interpretativos daquilo que tomo como real neste campo. Como adquirem carácter de evidência as interpretações que construí?

Na sua busca de uma verdade sobre as coisas que quer conhecer, o Homem foi elaborando modelos interpretativos da realidade, os quais considerou sucessivamente como os melhores. Com o modelo lógico-matemático como «Mathesis Universalis», durante muito tempo, o Homem acreditou que podia finalmente desvendar o verdadeiro funcionamento do real. Hoje já não cremos na eficácia deste modelo, mas pretendemos outros modelos alternativos com igual eficácia. Procura-se a emergência de novos modelos de pensar a realidade.

Reconhecendo as limitações do modelo de racionalidade da ciência moderna e defendendo um novo modelo de racionalidade dialógica e aberta, parece-me que, apesar de tudo, na leitura do processo de construção das ciências da educação, eu procurava afinal um quadro de referências com carácter de verdade; uma explicação que terminasse com a angústia e a insegurança geradas pela consciência de estar apenas a produzir mais uma interpretação, tão falível quanto todas as outras.

O último objectivo do conhecimento científico é, creio eu, sempre, conhecer para intervir, para modificar para transformar para melhor. Estaria eu a pedir às ciências da educação um modelo de racionalidade tão eficaz como aquele que ainda estrutura os grandes mitos acerca da eficácia das ciências ditas exactas?

O objectivo que estaria escondido seria a obtenção de uma base segura para a construção de certezas da possibilidade de manter a esperança da exequibilidade de um desejo. Ainda medimos as nossas certezas pelo grau de eficácia da nossa acção sobre o real. E, felizmente ou infelizmente, ainda procuramos a eficácia nos projectos das nossas acções. Mas, se no campo das ciências da natureza um maior conhecimento se traduz, frequentemente, num domínio maior e numa aplicação técnica transformadora, no campo das ciências sociais e humanas, o mesmo não acontece necessariamente. Não se traduz num acréscimo de melhoria das condições de vida nem das condições geradoras de efectiva emancipação socio-política. Apesar de tudo, continuamos na busca de saber.

Neste caso específico, a busca do saber tem como objecto a escola. Não uma escola em abstracto, mas esta escola em que se vive e se trabalha. Se pensar com Habermas, posso entender tudo isto como a tentativa de testar a realizabilidade desta utopia até ao limite. Apesar de todos os fracassos, de todos os erros e de todos os pessimismos, uma «escola para todos» ainda é possível.

A utopia de construir uma escola para todos é pensável em termos praxiológicos. Não já a escola que ultrapasse e destrua as diferenças sociais, dado que isso está para além das suas possibilidades mais longínquas. Não é possível assegurar a mobilidade social pelo sucesso escolar. Este, mesmo que existisse para todos, não superaria as diferenças económicas, sociais, culturais, etc... de partida.

Uma utopia mais modesta, mais próxima: A escola que permita a construção de cidadãos livres, autónomos, actuates, críticos e com necessidades culturais aos mais diversos níveis. A escola que não reproduzisse as diferenças sociais, económicas e culturais. E, essencialmente, que não sirvisse para as tornar aparentemente legítimas e inevitáveis... naturais!

Penso que é uma utopia suficientemente desejável para esgotar todas as possibilidades de a concretizar.

As pequenas parcelas de conhecimento que vamos construindo já não têm para nós a autoridade da Razão Humana Universal. Talvez não alcancem sequer o acordo geral das racionalidades científicas. Possuem a pessoalidade de quem quer conhecer para melhor agir e transformar para melhor. Possuem a objectividade possível, a qual, na perspectiva de Michael Foucault, se enraíza no interesse em construir a capacidade efectiva de pensar a mudança. Tenta-se um sentido interpretativo mais clarificador já que se sabe que não se conhece a resposta certa. Numa epistemologia da compreensão o conhecimento vai-se elaborando, sabendo que o seu fim é indeterminado porque todas as possíveis previsibilidades são falíveis.

A primeira tarefa é a análise realista das condições existentes. A Escola oficial e legal, a que está consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo existe para formar os indivíduos como cidadãos livres e responsáveis, seguidores de valores democráticos e universalistas, respeitadores dos outros e das suas ideias; como sujeitos solidários, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões, capazes de livre troca de ideias, para julgarem com espírito crítico, criativo e consciente valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Um dos seus fins é conseguir que todos cresçam dotados de equilíbrio físico, afectivo e moral e que desenvolvam a capacidade de se integrarem e de se envolverem na sociedade de modo activo. A Escola oficial deveria reunir todos os esforços para harmonizar desenvolvimento físico com desenvolvimento das capacidades cognitivas, das competências intelectuais e das apetências relacionais e afectivas. Nesta perspectiva profundamente humanista crê-se no indivíduo como sujeito educável e perfectível e na Escola para o ajudar a construir-se.

As Finalidades e os Princípios educativos definidos para a Escola pública estão imbuídos de uma interpretação moderna e humanista da educação. A escola democrática tem como função a construção de igualdade de oportunidades no acesso à educação. Mais educação traria mais desenvolvimento. Mais desenvolvimento conduziria à melhoria das condições de vida para todos.

Os discursos legitimadores das políticas educativas vão buscar a sua fundamentação a princípios éticos inatacáveis e a valores universais. Todavia a «razão política» actua sob os constrangimentos crescentes impostos à Escola, posteriormente à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, assume o carácter de resposta às supostas exigências sociais de formação de indivíduos activos, competitivos e aptos para a adaptação à mudança. Naturalizam os «estreitamentos», os fracassos e os insucessos à luz de supostos objectivos de modernização efectiva da sociedade portuguesa, que teria, por isso mesmo, de seleccionar «os melhores» e «premia-los» por isso.

No caso da Nova Reforma curricular, os fundamentos últimos são «arrancados» do quadro legal acima referido. As justificações mais próximas são, todavia, bem mais redutoras: este é o mundo que existe e é o melhor dos mundos que se pode ter, (dever-se-ia pensar?). Não que se afirme que não se pretende mudar. Mas a mudança é na continuidade do que se admite como sendo legitimamente o que é. O que é, apresenta-se, naturalizado e, por isso mesmo, parece instituir-se como inevitável.

O que existe é interpretado por alguns, como o agravamento crescente dos complexos sistemas de dependências económicas e financeiras, e, conseqüentemente, políticas, que nada têm a ver com os interesses reais e humanos dos povos, porque acarretam um aumento das desigualdades de distribuição de riqueza e de poder; o que existe é a ideia de globalizar um modelo económico-político como modelo único, porque não há alternativa realizável.

Logo, deseje-se o que é possível e trabalhe-se como se o possível fosse o único desejável.

Os discursos políticos apelam à responsabilização das escolas pela «qualidade do produto à saída»(!) e desresponsabilizam-se, não fornecendo às escolas os meios económicos, nem os financeiros, nem os humanos, nem a autonomia objectiva para os adquirirem. Afirmam a necessidade da singularidade das estratégias face à diferença, no combate à ignorância e à exclusão, mas não proporcionam a possibilidade de construir a alternativa material à situação existente. Ora o próprio Marçal Grilo afirmou que: *«o desejável deve funcionar como utopia necessária»!*

O esforço de compreensão da escola real, neste estudo de caso possibilitou-me a conclusão de que a escola não corresponde ao que os professores exprimem como desejável: uma «escola para todos», de facto. Objectivamente, pensam este desejável como legítimo e como realizável. Não identificam o legitimamente desejável, nem o realizável ou possível com o existente. A este consideram-no inaceitável do ponto de vista ético, do ponto de vista científico e do ponto de vista profissional. A consciência nítida das diferenças entre o realizável e o existente é fonte de grande mal-estar. A visão desapaixorada da diferença entre o que é e o que deveria ser a escola pragmaticamente possível, para não referir já o legitimamente desejável, é fonte de grande angústia e de grande insatisfação. O que é legítimo desejar não é considerado como uma utopia longínqua de um ideal teórico, altamente abstracto. O que os angústia é a diferença entre o que é o resultado conseguido e o que os professores queriam construir quotidianamente. Isto é, uma escola democrática que possibilitasse o acesso e o sucesso educativo de todos, para que se generalize o domínio e a posse do conhecimento. Esta deve ser a Finalidade essencial, tanto do ensino

obrigatório, como do ensino secundário, que se deveria tornar obrigatório, embora diversificado nas opções de formação científica e técnica.

Ainda é a ideia de construir aquela escola democrática que legitima as suas acções, as suas práticas e as suas actuações. Não necessitam de outros princípios universais, de outros valores transcendentais ao Homem para legitimarem a sua actuação. Parece então que, neste aspecto em que as promessas da Modernidade estão por cumprir, não existe instalado um pessimismo demissionista.

Este horizonte de referência possibilita a conclusão de que existe no corpo docente a disponibilidade para a agir em sentido do desejável, desde que este conduza à melhoria de condições para a escola pública.

A utopia é necessária à acção dos professores. «O sonho comanda a vida!». A manutenção desta utopia como realizável é a ilusão necessária ao exercício quotidiano das suas práticas profissionais. A esperança de mudar concretamente o que é, no que é legítimo transformar para «ser na sua totalidade». Assim, as circunstâncias em que decorre a actividade profissional quotidiana que não são de modo algum gratificantes por si só, podem tornar-se fontes de alguma motivação, dado que há disponibilidade para a mudança.

Bibliografia:

ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira, «A Investigação nas Ciências Sociais», Ed. Presença, Lisboa, 1982.

ANDRÉ, João Maria, «Natureza e Espírito, tópicos para uma reflexão sobre a articulação entre as Ciências da Natureza e as Ciências Sociais», in Revista O Professor, nº35(3ªsérie)

BACHELARD, Gaston, «A Epistemologia», Edições 70, Col. O Saber da Filosofia, Lisboa, 1981.

BARBIER, J.-M., «A Avaliação em Formação», Edições Afrontamento, Col.Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, 1990

BARBIER, J-M., «Elaboração de Projectos de Acção e PPlanificação», Porto Editora, Porto, 1993

BARBIER, J.-M., «La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail», Éducation Permanente, nº112

BARDIN, Laurence, «Análise de Conteúdo», Ed. 70, Col. Persona, Lisboa, 1991.

BARROSO, João, «Fazer da Escola Um Projecto», in Canário,Rui org. «Inovação e Projecto Educativo de Escola» Ed. Educa, Lisboa, 1992

BATAILLE, Michel, «Le Concept de "Chercheur Colectif" dans la Recherche-Action», Rev. Les Sciences de L'Education, nº2-3, 1981.

BEILLEROT, J. «Contribution a l'analyse de la notion de pédagogie», Revue Française de Pédagogie, nº64, 1983.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari, «Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos», Ed.Porto Editora, Col.Ciências de Educação nº12, 1994

BOHM, David e PEAR, F.D. «Ciência, Ordem e Criatividade», Ed. Grádiva, Col.Ciência Aberta, nº 34, Lisboa, 1989.

BOURDIEU, Pierre, «O Poder Simbólico», Ed.Bertrand Brasil,S.A. Difusão Editorial, Col.Memória e Sociedade, Lisboa,1989.

BOURDIEU, Pierre, «O que falar quer dizer», Ed. Difusão, Lisboa, 1998.

BRAVO, M.Pilar Colas e CATTALLAN, M.Angeles Rebollo, «Evaluación de Programas. Una Guia Prática», Ed. Kronos, Sevilha, 1993,pp.81-93; pp.113 e 156

BROCH, M.-H. e CROS,F., «Evaluer le Projet de notre Organisation, Lyon, Chronique Sociale, pp.45-73

BROCH, M.-H. e CROS,F., «Elaborar um Projecto de Escola: sim, mas como?» in Canário, Rui, Org. «Inovação e Projecto Educativo de Escola, Ed.Educa, Lisboa

CAMPENHOUDT, Luc Van e QUIVY, Raymond, «Manual de Investigação em Ciências Sociais» Ed. Gradiva, Col. Trajectos, nº 17, Lisboa, 1988.

CANÁRIO, Rui, «O estabelecimento de ensino no contexto local» in Barroso, J. e Canário,Rui,"Inovação e Projecto Educativo de Escola, Ed.Educa, Lisboa,1992

CANÁRIO, M^aB., «O Sentido da Avaliação do P.E.E.», in Revista Noesis, nº31,Julho/Outubro, pp.48-50

CANÁRIO, M^a Beatriz B., « Escola Profissionais: Autonomia e Projecto Educativo», in Canário, Rui, org. «Inovação e Projecto Educativo», Ed.Educa, Lisboa, 1992

CHARBONNEL, Nanine, «Pour une critique de la raison éducative», Ed. Peter Lang Série «Pédagogie: histoire et Pensée», Berna, 1988.

CHOBAX, Jacqueline, COPRON, Jean, MYGAYROU, Michel, ROUSSEL, Lucienne-Marie-Pierre, SATRE, Edmond-Jean-Paul «L'Innovation a l'École Élémentaire: Analyses et Réflexions», in "Écoles de Demain?", Rev.Actualités Pédagogiques et Psychologiques

CÔMTE, A. «Opúsculos de Filosofia Social» Paris, (1819-1826).

CORREIA, José Alberto, «Inovação Pedagógica e Formação de Professores» Ed. Asa, Clube do Professor, Coleção Biblioteca de Educação e Ensino, Porto, 1989

CORREIA, José Alberto, «Formação e Mundo do Trabalho: A produção social das suas autonomias» in Manual do Formador, Vol.1, Políticas Educativas, Sociologia da Educação, GETAP, Porto, 1991

CORREIA, José Alberto, «Formatividade e profissionalidade docente: algumas considerações sobre o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores», Dossier Formação de Professores, in Rev. O Professor, n°32 3ªsérie, Maio-Junho, 1993.

CÔMTE, A. «Opúsculos de Filosofia Social» Paris.

CORREIA, José Alberto, «Lugares Comuns na Formação de Professores: Consensos e Controvérsias», in A Página da Educação, Ano 4-Número 40, Agosto/Setembro 1995

CORREIA, José Alberto, «Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar a sua articulação», textos de apoio

CORREIA, José Alberto, «Para uma Teoria Crítica em Educação», Porto Editora, Col. Ciências da Educação n°27, Porto 1998.

CORTESÃO, Luíza, «Algumas Notas sobre a Possibilidade de Ocorrência de Inovação em Educação», Comunicação apresentada no 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Braga, 1992

CORTESÃO, Luíza e STOER, Steve, «Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação Inter/Multicultural-Relatório Final», Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

CORTESÃO, Luíza e STOER, Steve, «A Possibilidade de "Acontecer" Formação. Potencialidades da Investigação-Acção», Colóquio "Estado Actual da Investigação em Formação", S.P.C.E., (FCT/UNL-Monte de Caparica), Maio de 1994.

COSTA, A.C., «O P.E.E. e Plano de Actividades: as diferenças» in NOESIS, Julho/Outubro.

DEROUET, Jean-Louis, «École et Justice», Éditions Métailié, Collection Leçons de Choses, Paris, 1992.

DEROUET, Jean-Louis, «O Funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino em França: um objecto científico em redefinição», in "O Estudo da Escola", Org. João Barroso, Ed.Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n°23, Porto, 1996.

ECO, Umberto, «Como se faz uma tese em Ciências Humanas», Editorial Presença, Lisboa, 1998.

ESTEVE, José e FRACCHIA, Alice, «Le malaise des Enseignants», Revue Française de Pédagogie, nº84, Juillet-Août-Septembre, 1988.

FERRY, G., «Le Trajet de la Formation», Ed. Dunod, Paris, 1983.

FIGARI, G., «Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino», in Estrela, A. e Nóvoa, A., org. «Avaliações em Educação: novas perspectivas», Porto Editora, Porto.

FILLOUX, J., «Clinique et Pédagogie», Revue Française de Pédagogie, nº 64, 1983.

FODDY, William, «Como Perguntar. Teoria e prática de construção de perguntas em inquéritos e questionários», Celta Editora, Oeiras, 1996.

FOUCAULT, M., «As Palavras e as Coisas», Portugália Editora, Col. Problemas nº 23, Lisboa.

FOURQUIN, Jean-Claude, «La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grand-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980).», Revue Française de Pédagogie, nº63, 1983.

FREINET, C. «Conselhos aos Pais», Editorial Estampa, Col. Técnicas de Educação, nº 6, Lisboa, 1974.

FRITZELL, Christer, «O Conceito de Autonomia Relativa na Teoria Educativa», in British Journal of Sociology, vol. 8, nº1, 1987.

GARANTO ALOS, Jesus, «Modelos de Evaluacion de Programas Educativos», in Abarca Ponce, M. Paz- Org. «La Evaluacion de Programas Educativos», Ed. Escuela Española, Madrid, 1989.

GILBERT, Durand, (Org.), «Os grandes Textos da Sociologia Moderna», Ed. 70, Lisboa, 1982.

GIROUX, H., «Teoria Crítica e Resistência em Educação- Para além das Teorias da Reprodução», Ed. Vozes, Petropolis, 1988.

GOMES, C., «A Educação em Perspectiva Sociológica», E.P.U., 1985, S. Paulo.

GOMES, Rui, «Teses para uma Agenda de Estudo da Escola», in "O Estudo da Escola", Org. João Barroso, Ed. Porto Editora, Colecção Ciências da Educação, nº23, Porto, 1996.

GRAWITZ, Madelein, «Méthodes des Sciences Sociales», Ed. Dalloz, Paris, 1984.

HABERMAS, J., «Connaissance et Intérêt», Ed. Gallimard, Paris.

HABERMAS, «Técnica e Ciência como "Ideologia"», Ed. 70, Biblioteca de Filosofia Contemporânea, Lisboa, 1994.

HADJI, Charles, «L'Evaluation des enseignants des lignes directrices pour une demarche pertinente?», III Colloque National de l'AIPELF/AFIRSE.

HADJI, Charles, «A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos», Porto Editora, Porto 1994.

HADJI, Charles, «L'Evaluation des Actions Educatives», Paris, PUF, 1992.

HARRÉ, Rom, «As Filosofias da Ciência», Ed. 70, Col. O saber da Filosofia, Viseu, 1988.

HÜBNER, Kurt, «Crítica da Razão Científica», Ed. 70, Col. O Saber da Filosofia, nº 31, Lisboa, 1993.

LEITE C., «Um Olhar Curricular sobre a Avaliação», in Leite, C. e outros, «Avaliar a Avaliação» Ed. Asa, Porto, 1993.

LERBET, Georges, «L'Archeo-Pedagogie. Essai d'Analyse structuraliste de la genèse du concept pédagogique», Revue Française de Pédagogie, nº52, 1980.

LESNE, Marcel, «Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise», Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984.

LIMA, Licínio C., «Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola», in "O Estudo da Escola", Org. João Barroso, Ed. Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, nº23, Porto, 1996.

LOPES, Amélia, «Identidade e Docência. O 1º CEB: dilemas, prisões e libertações», (Comunicação apresentada no Encontro "(Con)Viver na Profissão, S.P.N., 1995.

LOPES, Amélia, «Professores e Identidade», Comunicação apresentada no Encontro "Metodologias de Investigação na Formação", Uninova, Maio de 1994.

HABERMAS, J., «Técnica e Ciência como "ideologia"», Ed. 70. Col. Biblioteca de Filosofia Contemporânea, Lisboa, 1994.

HUBNER, Kurt, «Crítica da Razão Científica», Ed. 70, Col. O Saber da Filosofia, Lisboa, 1993.

KUNG, H. «Proyecto de una ética mundial», Ed. Trotta, Valladolid, 1991.

MANNHEIM, Karl, «Ideologia y Utopia», Ed. Aguilar.

MONTEIL; J.M., «Pour une contribution de la Psychologie sociale expérimentale à l'éducation», n°71, 1985.

MOSCONNI, N., «De l'Applicattion de la Psychanalyse à l'Éducation», Revue Française de Pédagogie, 1986, n°75.

MURPHY, Raymond, «Power and Autonomy in the Sociology of Education», in Textos de Apoio à disciplina de Investigação-Acção e Inovação Pedagógica de Prof^a D.ra Maria Luíza Cortesão, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

NÓVOA, António, «Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?» Revista «Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa- Uma Abordagem Pluridisciplinar» Org. Stoer, S., Ed. Afrontamento, Lda, Col. Biblioteca das Ciências do Homem/Ciências da Educação/4, 1991.

NÓVOA, António, «Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores», in Formação Contínua de Professores, Universidade de Aveiro, 1992.

NÓVOA, António, «A Formação Contínua entre a pessoa e a organização-escola», in Rev.Inovação, Vol.4, n°1, 1991.

PETITAT, A., «Entre Histoire et Sociologie», Revue Française de Pédagogie, n°78, 1987.

POURTOIS, J.P., «Organisation Interne et Specifique de la Recherche-Action en Education», Rev. Les Sciences de L'Education pour l'Ère Nouvelle, n°2-3, Université de Caen, 1981.

SANTOS, Boaventura de Sousa, «Um Discurso sobre as Ciências», Ed. Afrontamento, Col. Histórias e Ideias/1, Porto, 1987, 2ª Ed.

SANTOS, Boaventura de Sousa, «Introdução a uma Ciência Pós-Moderna », Ed.Afrontamento, Col. Biblioteca das Ciências do Homem, n° 10, Porto, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa, «Pela Mão de Alice- O Social e o Político na Pós-modernidade», Ed.Afrontamento, Col. Biblioteca das Ciências do Homem, n°18, Porto, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno, «Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores», in La Formation Permanente del Profesorado en los Países de la CEE, Barcelona, 1993, Ed. Horsori.

RAMOS, José Manuel Garcia, «Recursos Metodológicos en la Evaluación de Programas», in Revista Bordon, Sociedad Española de Pedagogia, vol.43, n°4, 1991.

ROGERS, Carl, «Poder Pessoal», Moraes Editores, Lisboa, 1979.

TEJEDOR, Javier e al., «Perspectivas Metodológicas Actuales de la Evaluación de Programas en el Ambito Educativo», in Revista Investigación Educativa, n°23, 1994.

TOCHON, François V., «À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants?» in Revue Française de pédagogie, n°99, Abril-Maio-Junho, 1992, p.108.

TOCHON, François V., «A Quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours?», Révue Française de Pédagogie, n°86, Jan.-Fév.-Mars, 1989, pp.23-33.

VILA, Julio Vera, «La Crisis de la Función Docente», Ed.Promolibro, Col.Promoción del Libro Universitario, Valencia 1988.

INQUÉRITO

IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: ____.

2. Sexo: Masculino : ____.

Feminino : ____.

3. Habilitações Científicas:

1. Licenciatura.....: ____.

2. Bacharelato..... : ____.

3. Licenciatura em ensino: ____.

4. Outra:_____.

4. Habilitações Profissionais:

1. Estágio Clássico: ____.

2. Profissionalização em exercício: ____.

3. Profissionalização em Serviço...: ____.

4. Estágio integrado.....: ____.

5. Outra:_____.

5. Situação Profissional:

P.Q.N.D.: ____.

Professor Profissionalizado: ____.

Professor de Nomeação Provisória: ____.

Outra:_____.

6. Tempo de serviço: ____.

7. Escalão: ____.

8. Escola onde lecciona: _____.

9. Escola a cujo quadro pertence: _____.

10. Cargos que ocupa: _____.

11. Disciplina(s) que lecciona:_____.

INQUÉRITO

1.- A Escola, para o ensino obrigatório (9º Ano), deve ter como Finalidades:

[poderá referir mais do que uma Finalidade]

- a)- o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista ____.
- b)- o desenvolvimento pleno da personalidade individual ____.
- c)- a preparação para a competitividade e eficácia no trabalho produtivo..... ____.
- d)- a formação do carácter e da cidadania ____.

2.- Se lecciona no ensino unificado qual a importância que atribui à sua disciplina no currículo do aluno ?

1- Muito importante: ____;

2- Importante :..... ____;

3- Pouco importante: ____;

3.- Indique mais duas disciplinas com igual valor que a sua para o mesmo objectivo;

1. _____.

2. _____.

4. Se pudesse propor alterações de conteúdo para a disciplina ou disciplinas que lecciona, que alterações proporia?

1.- _____.

_____.

2. _____.

_____.

5.- Na sua perspectiva, os alunos, em geral, concluem o 9º ano de escolaridade:

A: bem preparados ____.

B: mal preparados ____.

6.- Considerando que saem mal preparados, em que domínios os défices de formação são mais notórios?

1 _____.

2 _____.

3 _____.

7.- Neste caso, deveriam ser introduzidas disciplinas novas?

Sim ____.

Não ____.

8.- Em caso afirmativo, na resposta anterior, que disciplina(s) deveria ser introduzida?

- 1ª. _____.
- 2ª. _____.
- 3ª. _____.

9.- Face a esta situação que disciplina(s) do currículo instituído deveriam ser afectadas?

- 1ª. _____.
- 2ª. _____.
- 3ª. _____.

10.- Essas disciplinas do currículo instituído seriam afectadas por:

1ª Disciplina: 1º Eliminação:_____.

2ª Redução da carga horária semanal:....._____.

3º Passagem a disciplina optativa:_____.

4º Passagem a disciplina facultativa:....._____.

2ª Disciplina: 1º Eliminação:_____.

2ª Redução da carga horária semanal:....._____.

3º Passagem a disciplina optativa:_____.

4º Passagem a disciplina facultativa:....._____.

3ª Disciplina: : 1º Eliminação:_____.

2ª Redução da carga horária semanal:....._____.

3º Passagem a disciplina optativa:_____.

4º Passagem a disciplina facultativa:....._____.

11.- Concorda com a existência de actividades complementares de formação:

Sim....._____.

Não....._____.

12.- Considera positivas as que estão em funcionamento na sua escola?

Sim _____.

Não..... _____.

13.- Que actividade(s) complementar(es) de formação considera contraproducentes?

- 1ª _____.
- 2ª _____.

14.- Que actividade(s) complementares de formação considera que seriam :

A - Válidas: _____.

B - Úteis, mas dispensáveis : _____.

C - Indispensáveis : _____.

15.- Na sua opinião, a sociedade moderna deve exigir da Escola, no Ensino Secundário, a formação de sujeitos :

[poderá referir mais do que uma Finalidade]

- a)- dotados de uma cultura humanística, científica e artística: ____.
- b)- aptos para constituir uma elite científica e económica: ____.
- c)- aptos a responder às novas exigências de eficácia e competitividade ____.
- d)- com a sua personalidade individual perfeitamente desenvolvida ____.

16.- A Escola , ao nível do ensino secundário, selecciona, de facto os mais aptos e os mais capazes?

Sim: ____.

Não: ____.

17.- Na sua perspectiva, os alunos, em geral, concluem o 12ºAno de escolaridade, face aos objectivos pedagógico-didácticos previstos ?

A: Bem preparados ____.

B: Mal preparados ____.

18.- Considerando que saem mal preparados, em que domínios os défices de formação são mais notórios?

1. _____

2. _____

19.- Qual a importancia que atribui à(s) sua(s) disciplina(s) no currículo disciplinar do ensino secundário para a formação dos jovens?

1: Muito importante ____;

2: Importante ____;

3: Pouco importante.. ____;

20.- Indique mais duas disciplinas com igual valor que a sua para o mesmo objectivo;

1. _____

2. _____

21.- Tendo em consideração as suas anteriores respostas, deveriam ser introduzidas disciplinas novas?

Sim : ____.

Não : ____.

22.- Em caso afirmativo que disciplina ou disciplinas do currículo instituído deveriam ser afectadas ?

1. _____.
2. _____.
3. _____.

23.- Essas disciplinas seriam afectadas por:

1ª Disciplina: 1º Eliminação: ____.

2º Redução da carga horária semanal:..... ____.

3º Passagem a disciplina optativa: ____.

4º Passagem a disciplina facultativa: ____.

2ª Disciplina: 1º Eliminação: ____.

2º Redução da carga horária semanal:..... ____.

3º Passagem a disciplina optativa: ____.

4º Passagem a disciplina facultativa:..... ____.

3ª Disciplina: 1º Eliminação: ____.

2º Redução da carga horária semanal:..... ____.

3º Passagem a disciplina optativa: ____.

4º Passagem a disciplina facultativa:..... ____.

24.- Em sua opinião a carga horária semanal dos alunos do ensino secundário é:

A - Excessiva ____.

B - Razoável ____.

C - Normal ____.

25.- Se considerou excessiva que reduções proporia?

1ª. _____.

2ª. _____.

3ª. _____.

26.- A carga horária disciplinar está:

A - Bem distribuída ____.

B - Mal distribuída ____.

27.- Concorda com a existência de actividades complementares de formação no ensino secundário:

Sim : ____.

Não : ____.

28.- Se concorda, considera positivas as que estão em funcionamento na sua escola?

Sim _____. Não..... ____.

29.- Que actividades de complemento de formação considera contraproducentes no ensino secundário?

1ª _____.

2ª _____.

30.- Que actividades considera que seriam:

A - Válidas: _____.

B - Úteis, mas dispensáveis : _____.

C - Indispensáveis : _____.

MUITO OBRIGADO

Escola Secundária Henrique Medina

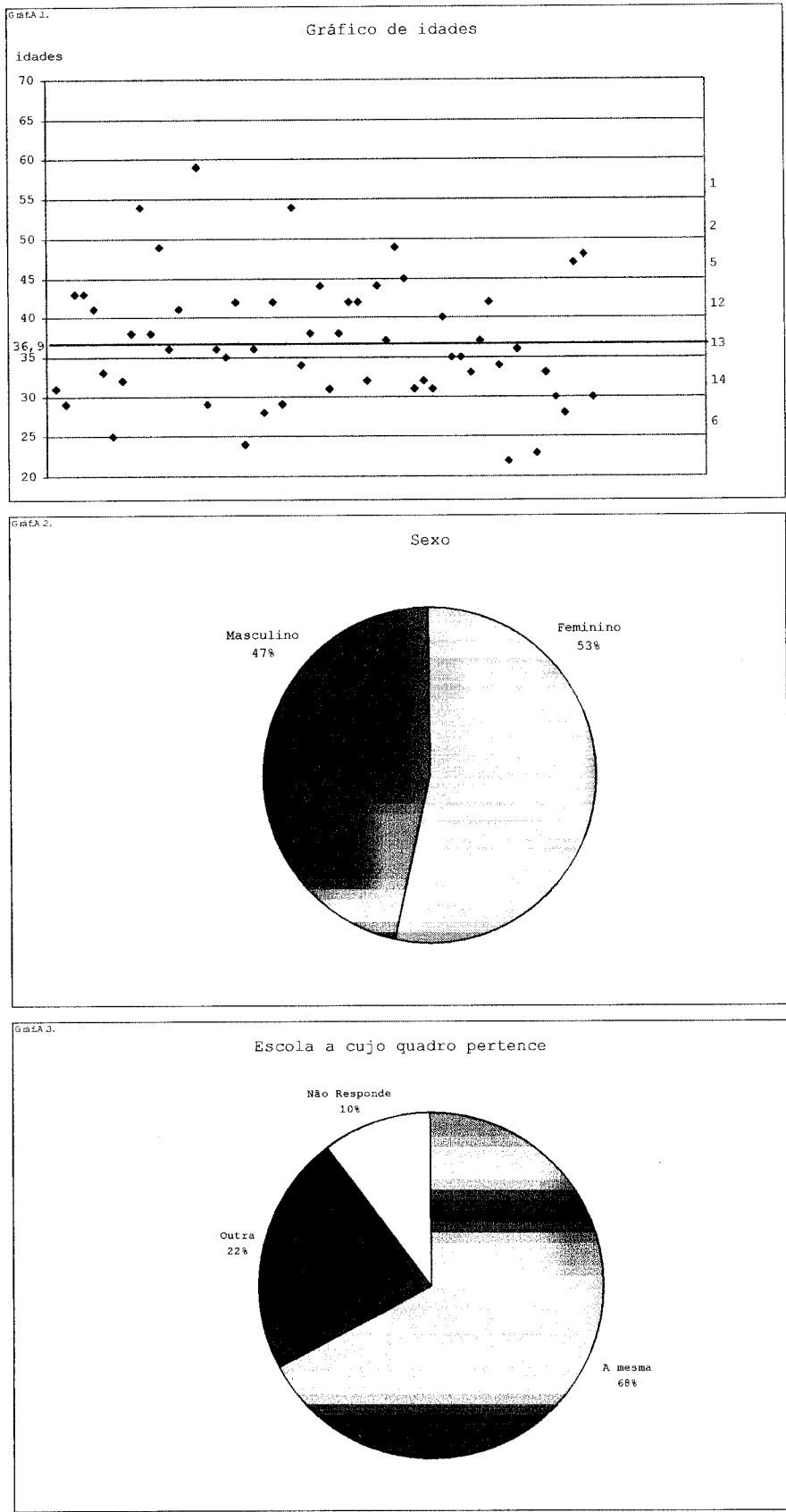


Fig. A.

Escola Secundária Eça de Queirós

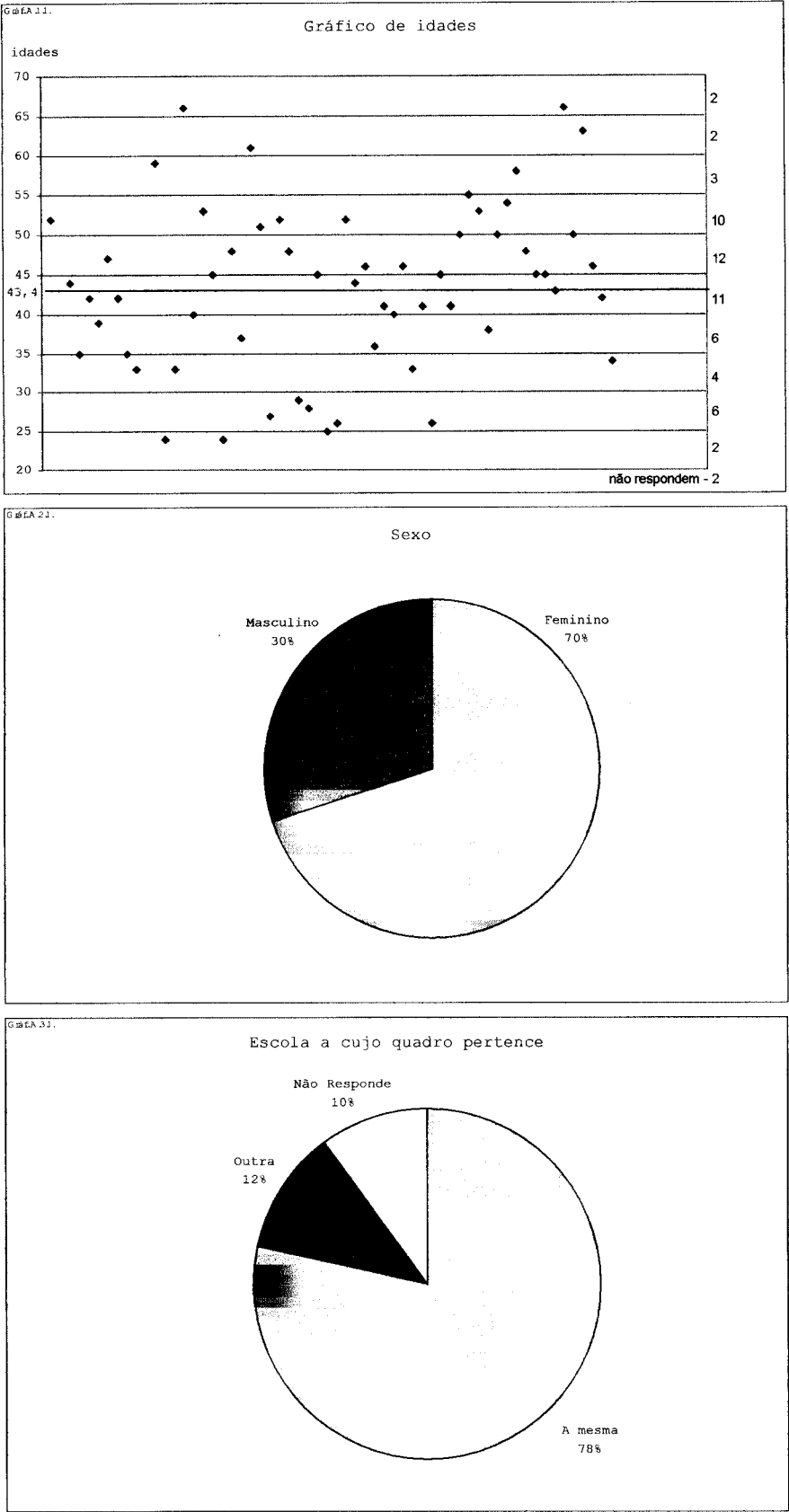


Fig. A.1.

Escola Secundária Henrique Medina

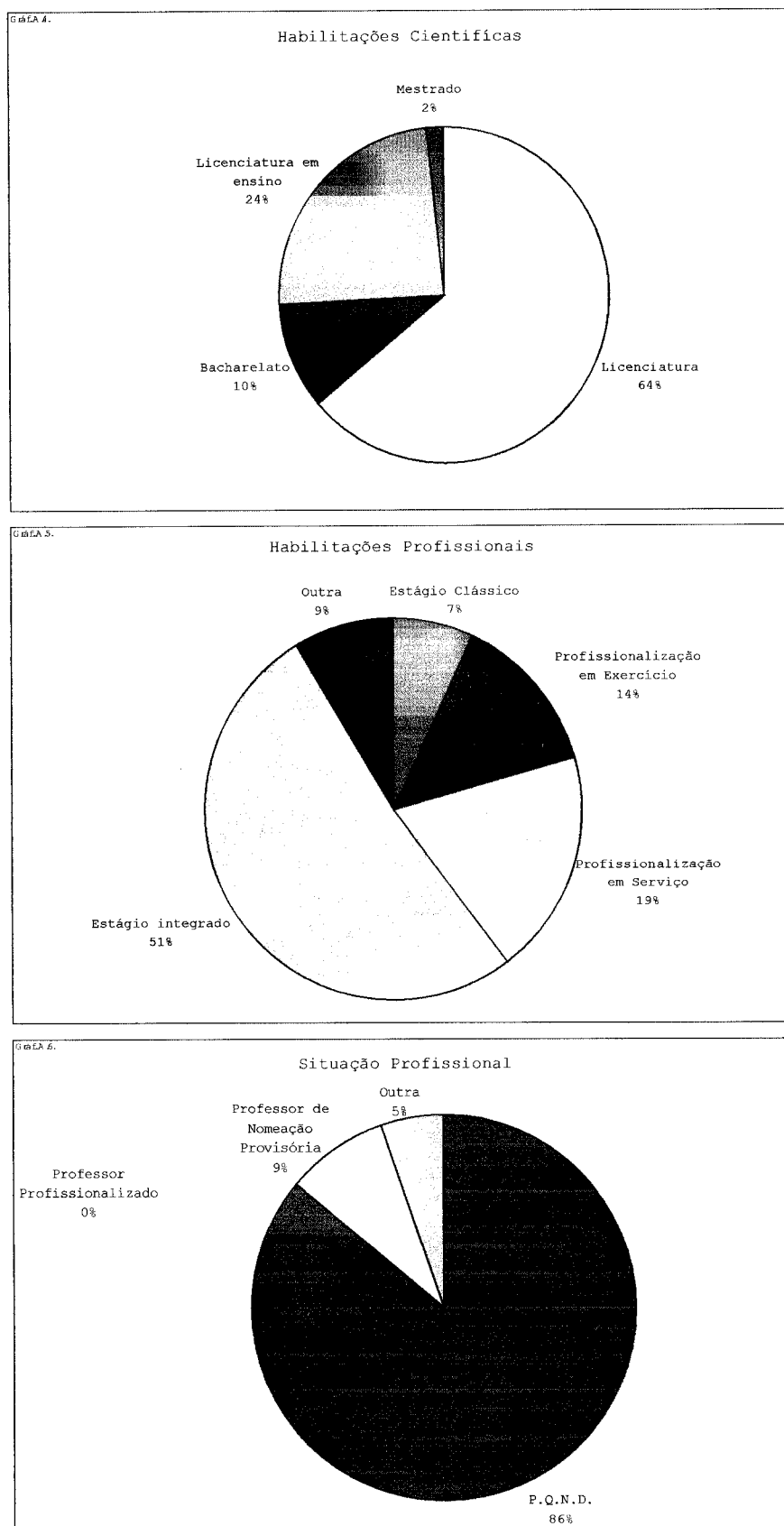


Fig. B.

Escola Secundária Eça de Queirós

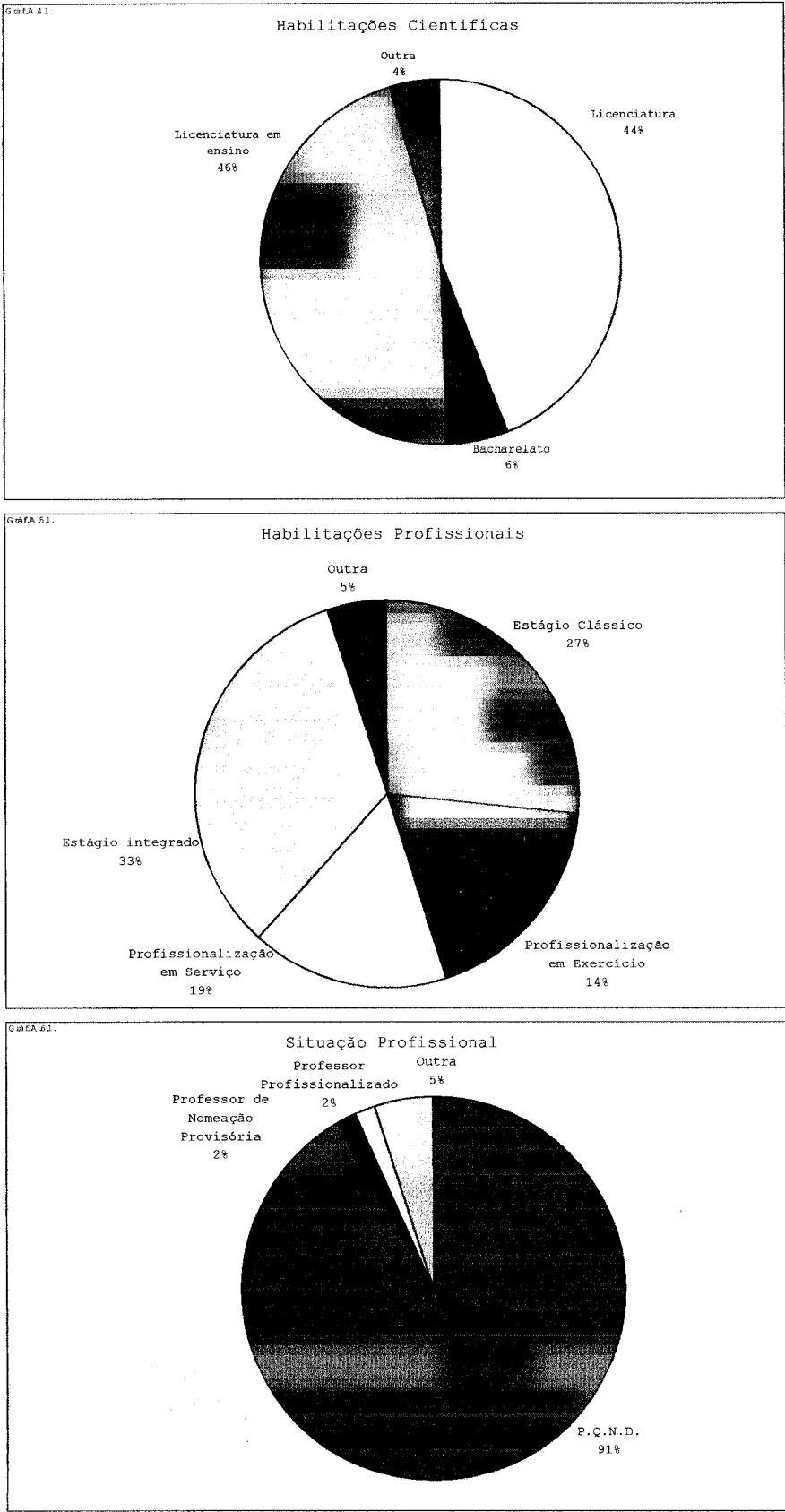


Fig. B.1.

Questão 1

A Escola, para o ensino obrigatório (9ºano), deve ter como Finalidades:

[poderá referir mais do que uma finalidade]

- a)- o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista
- b)- o desenvolvimento pleno da personalidade individual
- c)- a preparação para a competitividade e eficácia no trabalho produtivo
- d)- a formação do carácter e da cidadania

Escola Secundária Henrique Medina

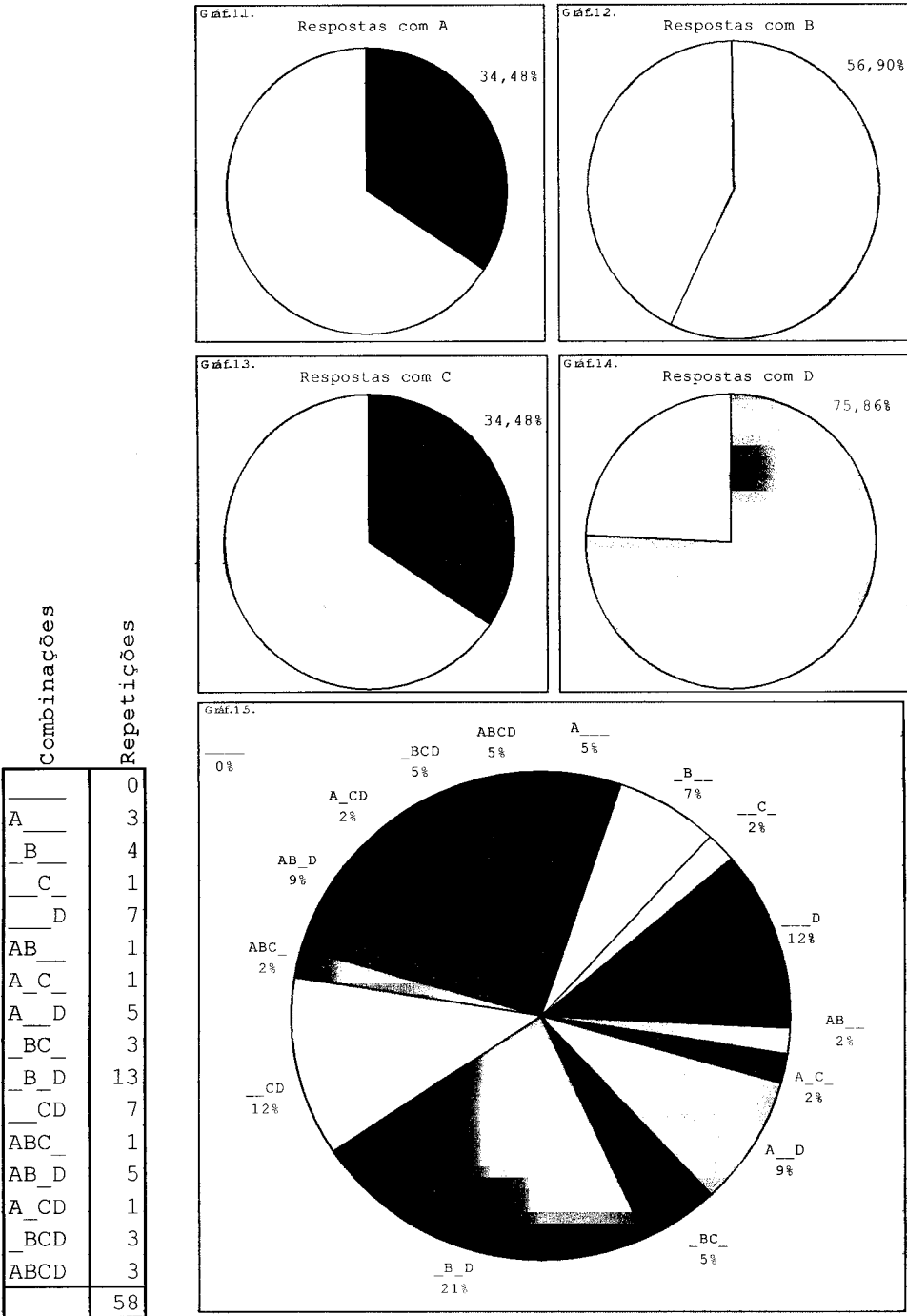


Fig. 1.

Questão 1

A Escola, para o ensino obrigatório (9ºano), deve ter como Finalidades:

[poderá referir mais do que uma finalidade]

- a)- o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista
- b)- o desenvolvimento pleno da personalidade individual
- c)- a preparação para a competitividade e eficácia no trabalho produtivo
- d)- a formação do carácter e da cidadania

Escola Secundária Eça de Queirós

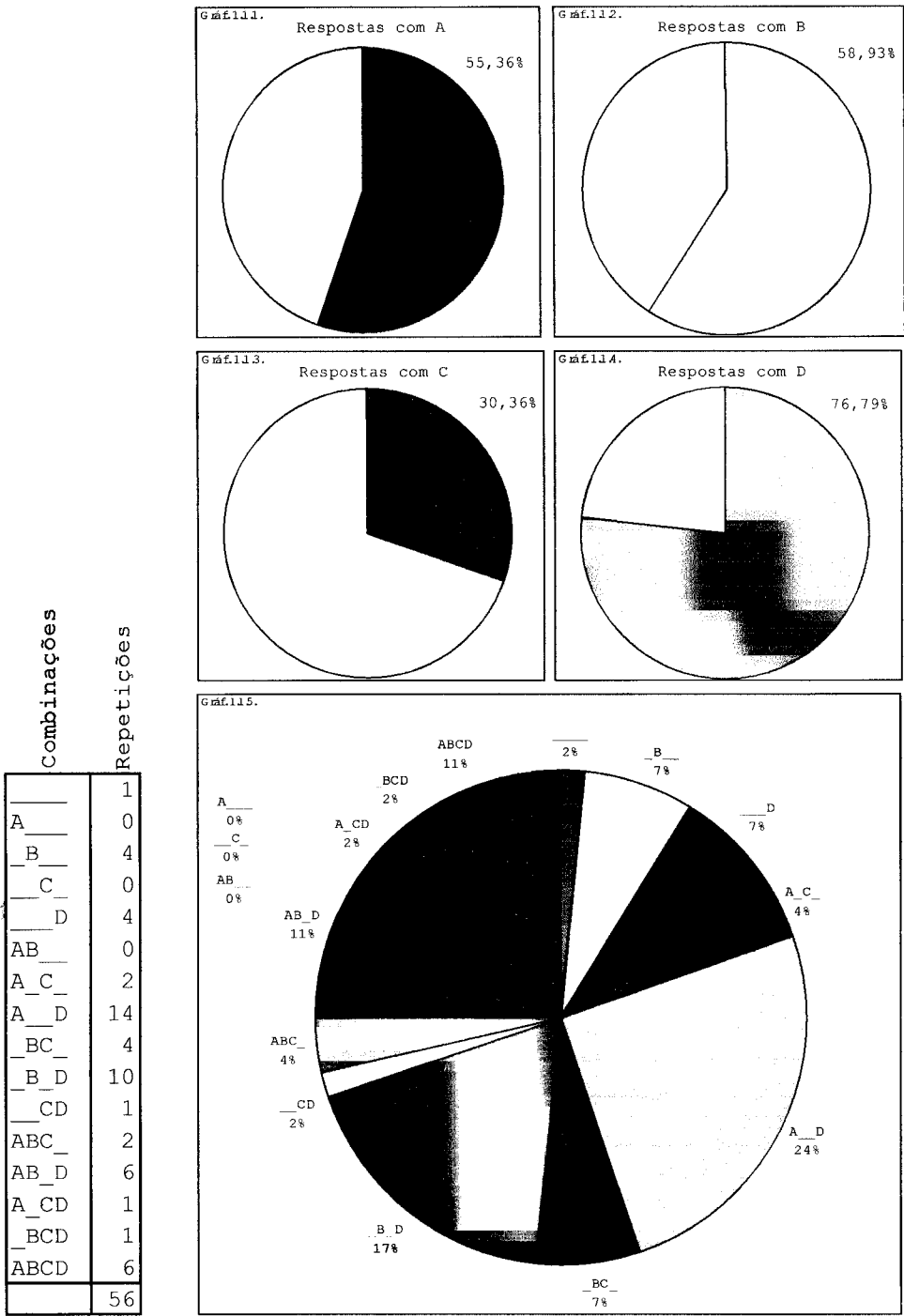


Fig. 1.1.

Questão 2

Se lecciona no ensino unificado qual a importância que atribui à sua disciplina no currículo do aluno?

- 1- Muito importante
- 2- Importante
- 3- Pouco importante

Escola Secundária Henrique Medina

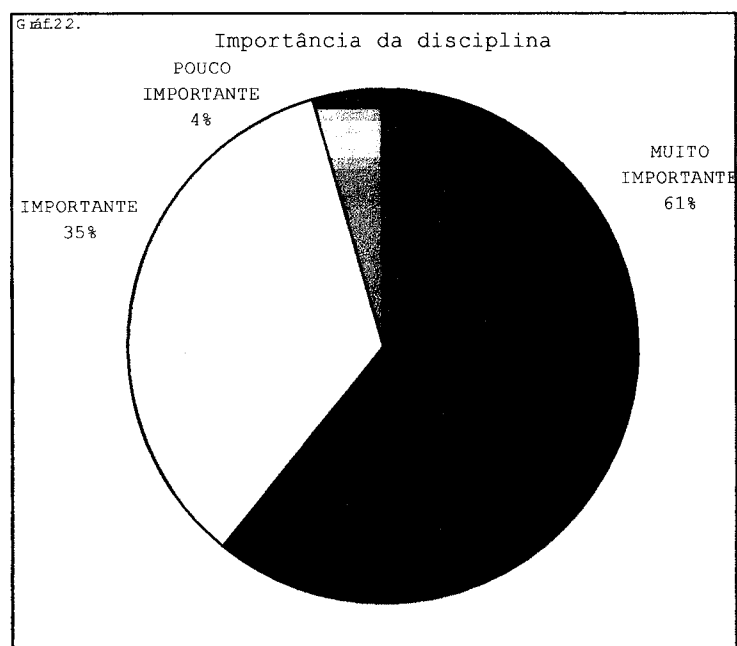
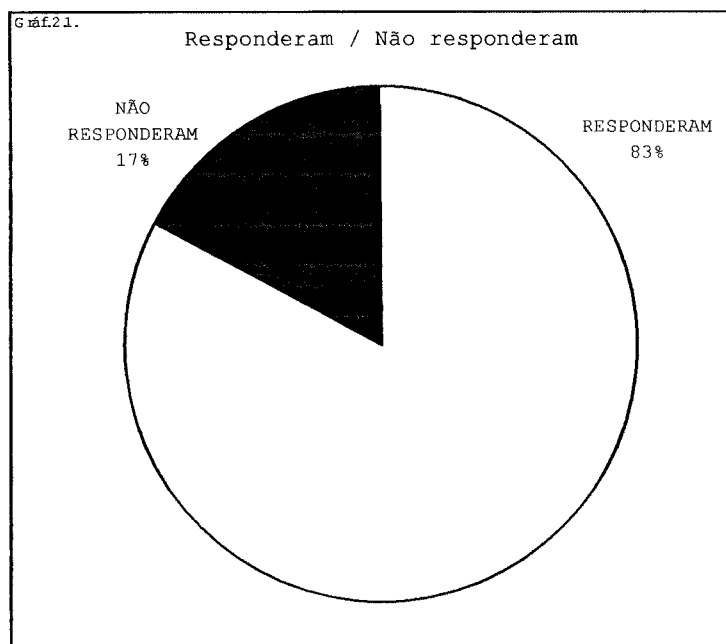


Fig. 2.

Questão 2

Se lecciona no ensino unificado qual a importância que atribui à sua disciplina no currículo do aluno?

- 1- Muito importante
- 2- Importante
- 3- Pouco importante

Escola Secundária Eça de Queirós

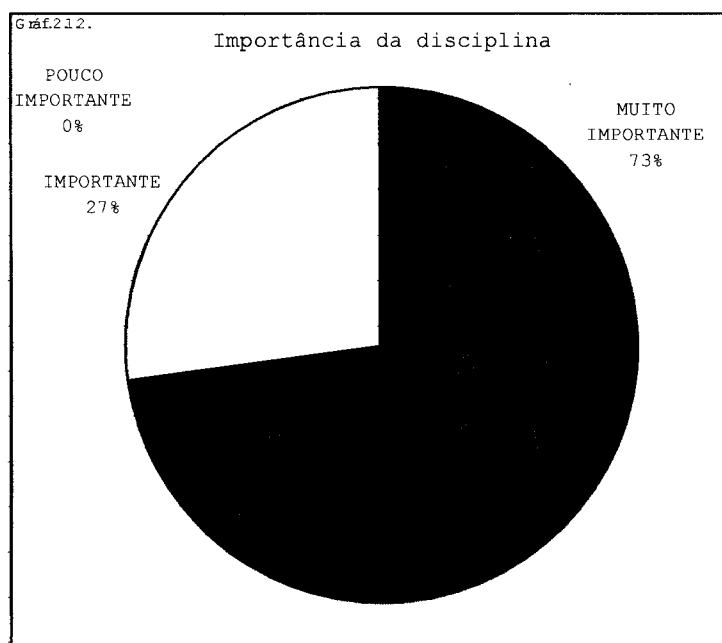
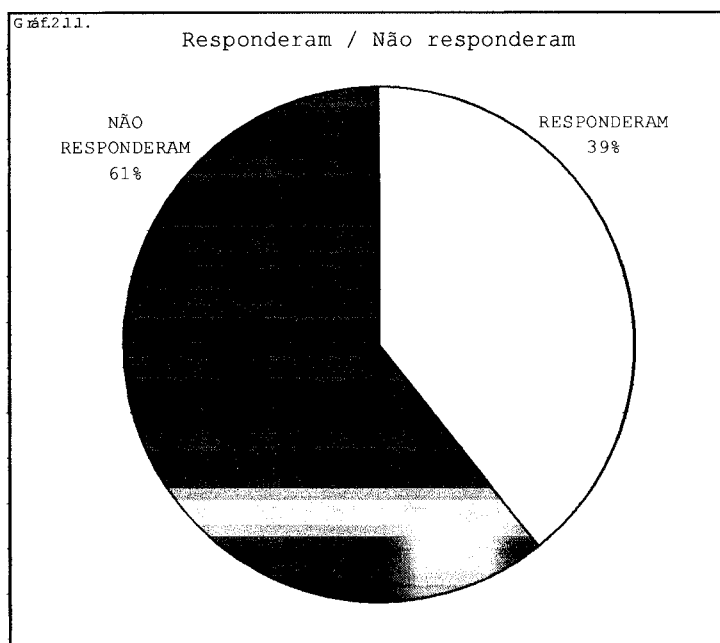


Fig. 2.1.

Indique mais duas disciplinas com igual valor que a sua para o mesmo objectivo

3

Escola Secundária Henrique Medina

Inq. N°	Disciplina que lecciona	1 ^a	2 ^a
1	Matemática	Português	Matemática
2	Informática		
3	Filosofia		
4	Economia		
5			
6	História	Português	Matemática
7	Matemática	Português	Inglês
8	Desenho	Biologia	História
9	Português	Matemática	Biologia
10	C.F.Q.		
11	Biologia	C.F.Q.	C.F.Q.
13	C.F.Q.	Matemática	Português
14	C.F.Q.	Biologia	Matemática
15	Geografia	Português	História
16	Português	Matemática	Biologia
17	Educação Física		
18	Psicologia		
19	Educação Física	Artes	Português
20	História	Português	
21	E.M.R.C.	Português	Artes
22	Inglês		
23	Português	Matemática	Português
24	História	Português	Geografia
25	E.M.R.C.	Português	História
26	Economia		
27	Biologia	Matemática	Português
28	Português	Educação Física	Matemática
29	Economia		
30	C.F.Q.	Português	Matemática
31	Português	Matemática	Inglês
32	Educação Tecnológica		
33	Biologia	Português	Matemática
34	Filosofia		
35	História	Português	Matemática
36	Artes	Artes	Direito
37	Português	Educação Cívica	
38	Educação Tecnológica	Educação Física	Matemática
39	História	Geografia	Biologia
40	Inglês	Português	Matemática
41	C.F.Q.	Português	Matemática
42	Filosofia		
43	Português	Matemática	Inglês
44	Geografia	Biologia	História
45	Biologia	Português	Matemática
46	Geografia	História	Português
47	Educação Física		
48	Português	Matemática	História
49	Biologia	Matemática	Português
50	Matemática	Português	Matemática
51	Biologia	Matemática	C.F.Q.
52	História	Português	Matemática
53	Biologia	Geografia	
54	C.F.Q.	Português	Matemática
55	C.F.Q.	Português	Matemática
56	Latim		
57	Métodos Quantitativos		
58	Português	C.F.Q.	

Indique mais duas disciplinas com igual valor que a sua para o mesmo objectivo

3

Escola Secundária Eça de Queirós

Inq.	Nº	Disciplina que lecciona	1ª	2ª
	59	Matemática	Inglês	Português
	60	C.F.Q.		
	61	Geometria Descritiva	Inglês	Português
	62	Informática		
	63	Educação Física	Português	Português
	64	Português	História	
	65	Português		
	67	Educação Física		
	68	Educação Física		
	69	Filosofia		
	70	Inglês		
	71	Geografia		
	72	Biologia		
	73	E.M.R.C.	Educação Musical	Educação Visual
	74	Matemática	Português	Inglês
	75	Português		
	76	C.F.Q.	Português	Matemática
	77	Educação Física		
	78	Geografia	Português	Matemática
	79	Biologia		
	80	História		
	81	História	Português	Matemática
	82	Biologia		
	83	Filosofia		
	84	Geografia		
	85	Português	Matemática	Educação Física
	86	Biologia		
	87	C.F.Q.	Português	Matemática
	88	Português	Português	Matemática
	89	Português	Alemão	Inglês
	92	C.F.Q.	Biologia	Matemática
	93			
	94	Educação Física	Matemática	Português
	95	Matemática		
	96	Biologia		
	97	Educação Física	Português	Matemática
	98	História	Português	Geografia
	99	Informática		
	100	Matemática	Português	
	101	Inglês		
	102	Inglês		
	104	Matemática	Português	Inglês
	105	Direito		
	106	C.F.Q.		
	107	Filosofia		
	108	Inglês		
	109	Geografia		
	110	Biologia		
	111	História	Português	Geografia
	112	Biologia		
	113	Português		
	114	C.F.Q.		
	115	Geografia	Português	Matemática
	116	Inglês	Francês	Geografia
	117	História	Português	Matemática
	118	Geometria Descritiva		

Se pudesse propor alterações de conteúdo para a disciplina ou disciplinas, que lecciona, que alterações proporia?

4

Escola Secundária Henrique Medina

Inq.	Disciplina que lecciona	
1	Matemática	
2	Informática	Sim.
3	Filosofia	
4	Economia	
5		
6	História	Simplificação e carácter mais prático dos conteúdos programáticos.
7	Matemática	Programa mais curto. Mais actividades de grupo e de investigação na aula.
8	Desenho	Aumento da carga horária. Mais propostas de trabalho. Conhecimentos mais vastos das técnicas de expressão plástica e sua importância na vida de cada pessoa.
9	Português	A seriedade e a eficácia na leccionação dos programas.
10	C.F.Q.	
11	Biologia	Maior sensibilização para os problemas do ambiente. Programas que valorizem mais a componente ecológica numa perspectiva global.
13	C.F.Q.	
14	C.F.Q.	Devia haver mais interdisciplinaridade. Os conteúdos deviam ser menos extensos e em sequência lógica.
15	Geografia	Aumentaria a componente de geografia física. Aumento das aulas práticas e das saídas com as turmas em turnos de metade.
16	Português	Dar mais relevo à descodificação da mensagem e ao acto de leitura/escrita. Exageram-se os formalismos. Dar mais maior relevo aos escritores actuais e respectivas obras.
17	Educação Física	
18	Psicologia	
19	Educação Física	Todas as alterações que fossem de encontro à utilidade das matérias leccionadas.
20	História	
21	E.M.R.C.	Programas mais reduzidos. Temas mais de acordo com a sociedade moderna.
22	Inglês	
23	Português	Passar o estudo de Os Lusíadas para o 10º Ano. Reduzir o pendor literário do Português B.
24	História	Não subordinar tanto a História de Portugal à História Universal. Dar mais destaque à História de Portugal Contemporâneo.
25	E.M.R.C.	Maior incidência da educação sexual nas diversas fases etárias do adolescente. Maior ligação com o meio envolvente e suas instituições.
26	Economia	Menos teoria e mais prática, com exemplos práticos.
27	Biologia	Maior parte prática (implica melhoria de instalações). Rubrica que focasse problemas ambientais perspectivando o futuro do nosso Planeta.
28	Português	Maior atenção à cultura regional e popular.
29	Economia	
30	C.F.Q.	Programa menos extenso. Cortar alguns conteúdos (8º Ano) e alterar de raiz o programa de 9º Ano, bem como a componente experimental. Integração das T.L.Q. na C.F.Q..
31	Português	No programa de Português introduzia mais conteúdos práticos: relatórios, resumos, sínteses descritivas. 2- A escrita criativa, o teatro e o cinema deveriam ser abordados com mais desenvoltura.
32	Educação Tecnológica	
33	Biologia	
34	Filosofia	
35	História	Supressão de algumas rubricas da História Europeia e a valorização da História de Portugal, no 8º Ano. 2- Supressão dos núcleos não significativos e/ou a supressão do Tema 1 no 10º Ano/Humanidades.
36	Artes	
37	Português	Temas mais adequados à realidade actual. Situações mais viradas para a prática da Língua Portuguesa.
38	Educação Tecnológica	Maior conhecimento das várias profissões possíveis. Sentido da disciplina com carácter mais prático.
39	História	O problema é a primazia que se dá aos conteúdos.
40	Inglês	Redução dos temas a leccionar. Redução dos aspectos gramaticais, nomeadamente dos tempos mais complexos no 7º Ano.
41	C.F.Q.	Reduzir o programa, cortando alguns conteúdos.
42	Filosofia	
43	Português	
44	Geografia	Introdução de um tema alusivo à Geografia de Portugal. Mais ênfase a temas actuais que preocupam as sociedades, nomeadamente o ambiente.
45	Biologia	
46	Geografia	Incluir temas sobre «Mudança de Comportamento numa perspectiva do desenvolvimento sustentável. « Os valores e o relacionamento interpessoal no desenvolvimento de comportamentos responsáveis».
47	Educação Física	
48	Português	Redução dos programas. Há excesso de conteúdos em cada ano.
49	Biologia	
50	Matemática	
51	Biologia	Mais ligação da teoria com a prática. Maior ligação do currículo das disciplinas às questões locais do meio envolvente.
52	História	Reduzia os programas, já que estes são demasiadamente longos, fazendo com que se «dê» tudo «à pressa», não dando valor aquilo que é realmente importante.
53	Biologia	Não repetir os mesmos conteúdos. Introduzir mais aulas práticas nas técnicas.
54	C.F.Q.	O ensino unificado ter o complemento de aulas práticas. Os programas não serem tão extensos.
55	C.F.Q.	Aulas mais práticas.
56	Latim	Iniciar mais cedo o seu estudo. Ser obrigatória para todos os alunos da área de Humanidades.
57	Métodos Quantitativos	Menos teoria e mais prática. Maior inter-disciplinaridade.
58	Português	No unificado nenhuma.

Se pudesse propor alterações de conteúdo para a disciplina ou disciplinas, que lecciona, que alterações proporia?

4

Escola Secundária Eça de Queirós

Inq. Disciplina que lecciona

59	Matemática	
60	C.F.Q.	
61	Geometria Descritiva	
62	Informática	
63	Educação Física	
64	Português	Sobretudo a inserção de conteúdos com carácter mais pragmático.
65	Português	
67	Educação Física	Dividir a disciplina em 2 âmbitos, tradicional e lazer.
68	Educação Física	Introdução de actividades de lazer e contacto com a natureza.
69	Filosofia	
70	Inglês	Conteúdos mais consonantes com as áreas de estudos escolhidas pelos alunos.
71	Geografia	
72	Biologia	
73	E.M.R.C.	Actualização dos textos, quase anual em virtude da evolução da humanidade.
74	Matemática	Programas menos extensos que contemplem a álgebra, cálculo e geometria. Consolidar competências matemáticas básicas.
75	Português	
76	C.F.Q.	Os conteúdos deveriam ser menos profundos e mais variados. Deveria ser dada mais importância à componente experimental.
77	Educação Física	Incluir mais modalidades «alternativas» (Dança, escalada, etc.) e aumentar gradualmente a percentagem de aulas destinadas a conteúdos propostos pelos alunos, a partir do 10º Ano.
78	Geografia	Mais conhecimentos sobre o país. Voltava a introduzir a disciplina no 8º.
79	Biologia	Não.
80	História	Aumento da carga horária em História de Arte (3h-4h semanais).
81	História	Eliminar aspectos que se tornam repetitivos nas diferentes unidades.
82	Biologia	
83	Filosofia	
84	Geografia	
85	Português	
86	Biologia	Separação da Biologia / Geologia em disciplinas distintas.
87	C.F.Q.	Programas menores.
88	Português	Nenhuma.
89	Português	
92	C.F.Q.	Menor nº de unidades, pois algumas são abordadas de maneira incorreta e muitíssimo superficial. Maior aprofundamento de algumas unidades que considero essenciais.
93		
94	Educação Física	
95	Matemática	
96	Biologia	
97	Educação Física	Passar a educação física de disciplina de transição de conhecimentos para uma disciplina de condição física.
98	História	Diminuição do currículo.
99	Informática	
100	Matemática	Maior rigor na apresentação de conceitos.
101	Inglês	
102	Inglês	Inglês para fins específicos nos Cursos Tecnológicos e Escolas Profissionais. Redução da componente histórica nos programas de Inglês.
104	Matemática	Redução de programas.
105	Direito	
106	C.F.Q.	
107	Filosofia	
108	Inglês	
109	Geografia	Redução dos programas e torná-los mais práticos.
110	Biologia	Retirar dos programas algumas rubricas que apenas exigem memorização por parte do aluno.
111	História	Aumentar os tempos de leccionação para a História contemporânea. Aprofundar os temas respeitantes à História de Portugal.
112	Biologia	
113	Português	Aplicação da gramática. Redução de extensão dos programas do curso complementar.
114	C.F.Q.	
115	Geografia	Continuidade da disciplina de Geografia no 8º ano de escolaridade.
116	Inglês	Maior globalização dos mesmos. Regionalização do saber.
117	História	
118	Geometria Descritiva	

Questão 5

Na sua perspectiva, os alunos, em geral, concluem o 9ºano de escolaridade:

A: bem preparados

B: mal preparados

Escola Secundária Henrique Medina

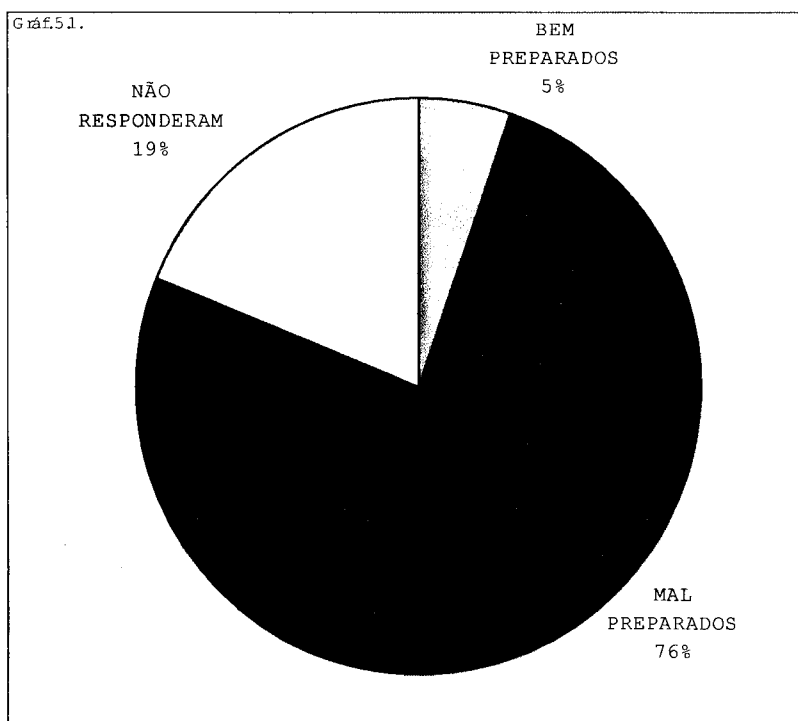


Fig. 5.

Questão 5

Na sua perspectiva, os alunos, em geral, concluem o 9ºano de escolaridade:

A: bem preparados

B: mal preparados

Escola Secundária Eça de Queirós

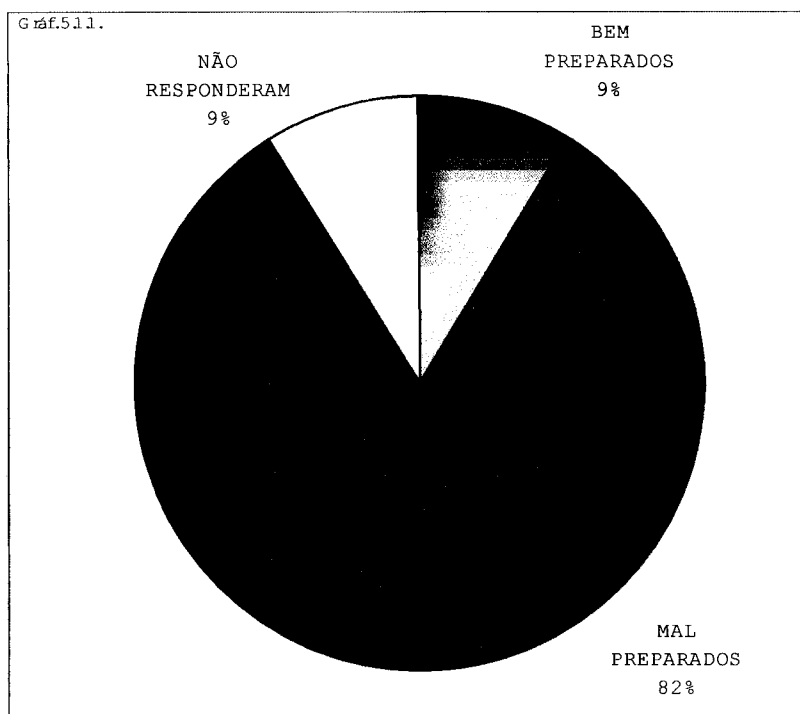


Fig. 5.1.

Considerando que saem mal preparados, em que domínios os défices de formação são mais notórios?

6

Escola Secundária Henrique Medina

Inq.

1				
2	Português	Matemática		
3				
4	Português			
5	Português	Matemática	Cultura Geral	A má preparação é genérica
6	Português	Métodos de Trabalho		Capacidades de aplicação de conhecimentos
7	Português	Matemática		Personalidade individual
8	Matemática	Português	História	
9	Português	Matemática	Biologia	
10	Português	Matemática		
11	Português	Matemática		
13	Português	Matemática		
14	Português	Métodos de Trabalho	Cultura Geral	Falta de trabalho.
15	Português	Matemática	Cultura Geral	Formação cívica
16	Português	Matemática		
17				
18	Cultura Geral	Português	Métodos de Trabalho	Capacidades de enfrentar situações novas.
19	Cultura Geral	Métodos de Trabalho		Qualidades Humanas, capacidades de interpretação e de raciocínio.
20				Conhecimentos para prosseguimento de estudos, preparação para a vida activa.
21	Português	Cultura Geral	Métodos de Trabalho	Na linguagem usada, na educação e na responsabilidade.
22				
23	Português	Cultura Geral	Métodos de Trabalho	Capacidade de interpretação de enunciados escritos e orais.
24				Desenvolvimento pleno da personalidade individual. Formação do carácter para a cidadania.
25	Português			Maturidade psicológica. Capacidade de opção entre valores.
26				Não sabem nada «de nada».
27	Matemática	Português	Inglês	
28				Talvez no domínio da afectividade.
29				
30	Matemática	Métodos de Trabalho		Compreensão e aplicação de conhecimentos e formação cívica.
31	Português	Matemática	Inglês	
32	Português	Matemática		
33				
34	Português			
35	Português	Raciocínio	Educação Cívica	Na cidadania que deveria ser transversal nos currículos.
36				
37	Português	Matemática		
38	Português	Métodos de Trabalho		Mundo tecnológico.
39	Matemática	Português	Métodos de Trabalho	O desinteresse pelos conhecimentos .
40	Métodos de Trabalho	Matemática	Cultura Geral	Dificuldades de expressão oral e escrita. Pouca iniciativa.
41	Português	Métodos de Trabalho		Ausência de normas e regras sociais.
42	Métodos de Trabalho	Raciocínio		Raciocínio lógico-formal
43	Português	Cultura Geral		Interpretação de textos
44	Educação para a cidadania	Raciocínio Lógico	Educação para os valores	
45	Matemática	Português	Educação Cívica	Défice de espírito democrático e pluralista.
46				
47				Todos.
48	Português	Matemática		
49	Português			
50	Português			
51	Português			Mal preparados para enfrentar a vida activa.
52	Educação para a cidadania			
53	Métodos de Trabalho	Afectivo	Educação Cívica	
54	Português	Matemática		
55	Português	Matemática	raciocínio	Interpretação de textos e enunciados.
56	Português	Matemática	Inglês	Maior fiscalização dos professores. Maior interesse destes.
57	Expressão oral e escrita	Matemática		
58	Português	Matemática	Cultura Geral	

Considerando que saem mal preparados, em que domínios os défices de formação são mais notórios?

6

Escola Secundária Eça de Queirós

Inq.

59	Cultura Geral	Cultura Geral	
60	Português	Matemática	
61			Compreensão de conteúdos e interpretação de textos.
62	Português	Matemática	
63	Português	Matemática	
64	Português		
65	Francês	Cultura Geral	
67	Português	Português	
68	Português	Educação Física	Educação Cívica
69	Português		Português
70	Raciocínio Lógico	Capacidade lógica	Objectividade
71	Português	Matemática	História
72	Português		
73	Português	Matemática	História
74	Português	Português	Métodos de Trabalho
			Capacidade de raciocínio, de interpretação e de redacção do discurso escrito e/ou oral .
75	Português	Cultura Geral	
76	Português	Matemática	Cultura Geral
77	Cultura Geral	Raciocínio	
			Falta de curiosidade científica. É pouco respeitado o conceito de formação integral e multifacetada. As disciplinas estão dispersas.
78	Português	Geografia	
79			Português
			Não sabem trabalhar em grupo. Não sabem pesquisar informação nem têm poder de síntese. Na sua formação humanística.
80			
81	Português		
82	Português	Matemática	
83			Raciocínio e compreensão.
84	Português		
85	Português		
86		Educação cívica	Métodos de Trabalho
87	Métodos de Trabalho		
88	Português	Métodos de Trabalho	
89	Português	Matemática	
92	Geografia	Matemática	Português
93			
94	Português	Métodos de Trabalho	
95			
96	Português	Educação cidadania	
97	Português	Raciocínio	
98	Português		
99	Português	Matemática	
100	Português	Matemática	
101			Compreensão e aplicação dos conceitos. Facilitismo no nº de níveis negativos que lhes permite transitar de ano. Conteúdos das disciplinas teóricas.
102			
104	Todos		
105	Português		Espírito crítico
106			
107	Português	História	Métodos de Trabalho
108	Português	Matemática	História
109	Português	Cultura Geral	Raciocínio
110			Ausência de organização e método de estudo.Falta de interesse do professor em motivar o aluno.
111			
112			
113	Português		
114			
115	Português		Sociabilidade.
116	Cultura Geral	Espírito crítico	Conhecimento de si próprio.
117			
118	Métodos de Trabalho	Português	Falta de autonomia.

Questão 7

Neste caso, deveriam ser introduzidas disciplinas novas?

- Sim
- Não

Escola Secundária Henrique Medina

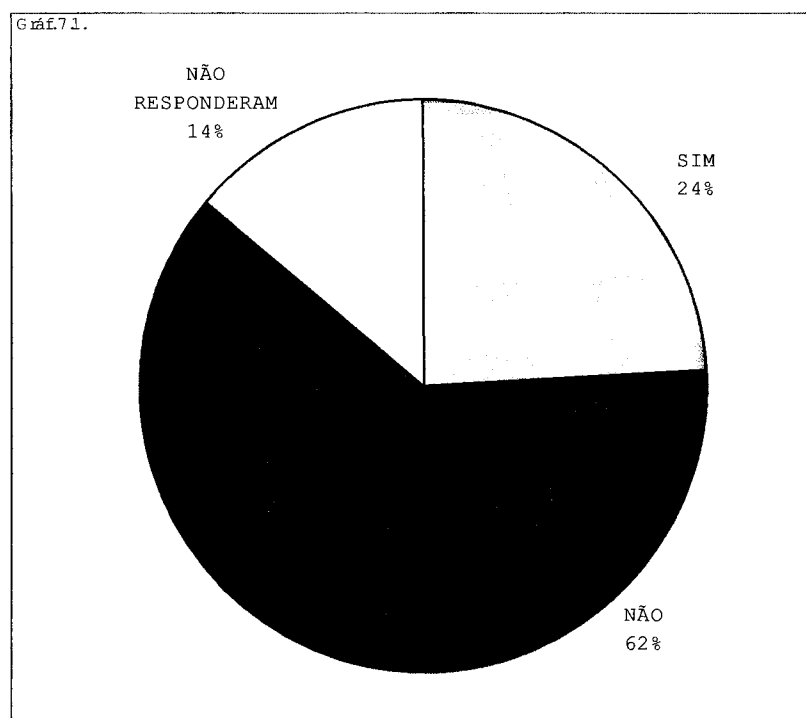


Fig. 7.

Questão 7

Neste caso, deveriam ser introduzidas disciplinas novas?

- Sim
- Não

Escola Secundária Eça de Queirós

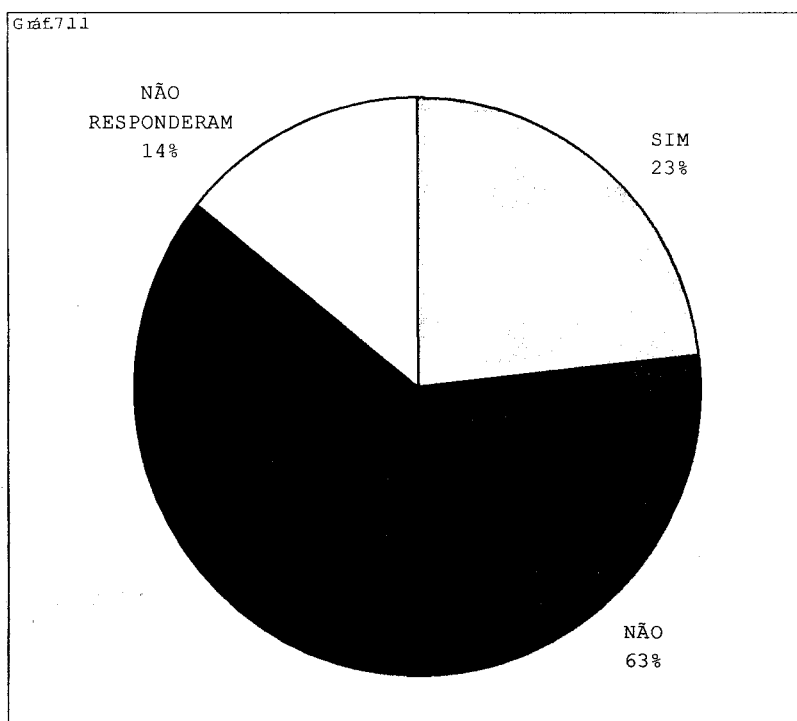


Fig. 7.1.

Em caso afirmativo, na resposta anterior, que disciplina(s) deveria ser introduzida?

8

Escola Secundária Henrique Medina

Inq.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 13
- 14 Técnicas Formação técnica
- 15 Educação Cívica Educação Cívica Educação Cívica
- 16
- 17
- 18 Educação Cívica
- 19
- 20 técnicas Formação técnica
- 21 Educação Cívica Educação Cívica Educação Cívica
- 22
- 23
- 24 D.P.S. Ecologia
- 25 D.P.S.
- 26 Informática A ciência no trabalho. Inter-ligação ensino-mercado de trabalho.
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33 Educação Sexual Educação Cívica
- 34
- 35 D.P.S. Uma reforma curricular organizada por Áreas de formação e não por disciplinas. Reduzir a carga horária. Obrigar os docentes a trabalhar em conjunto e esbater a «especialização».
- 36 Teatro Direito
- 37
- 38
- 39 Música Teatro Educação Cívica
- 40 Educação Sexual Educação Cívica Caligrafia
- 41
- 42 D.P.S.
- 43 Educação Cívica
- 44
- 45
- 46
- 47
- 48
- 49
- 50
- 51
- 52
- 53
- 54
- 55
- 56
- 57
- 58 Educação Cívica Direito

Em caso afirmativo, na resposta anterior, que disciplina(s) deveria ser introduzida?

8

Escola Secundária Eça de Queirós

Inq.

59				
60				
61	Educação Cívica			Incentivo à criatividade e autoconfiança.
62				
63				
64				
65				
67				
68	Ética	D.P.S.		
69	Português			
70				
71	Antropologia cultural	Lógica	Educação Cívica	
72				Talvez , existir alteração dos conteúdos programáticos em algumas disciplinas.
73	Formação humana			Criar incentivos nos alunos
74				
75				
76				
77				
78				
79	Educação Cívica	Informática		
80	História			
81				
82				
83				
84				
85				
86		Português	Educação Cívica	Uma disciplina que trate de higiene pessoal/profissional.
87				
88	Métodos de trabalho	Psicologia		Disciplinas mais específicas de cada área de estudo.
89				
92				
93				
94				Técnicas de interpretação e síntese de textos . Técnicas de estudo.
95				
96	D.P.S.	Educação Cívica		
97				
98				
99				
100				
101				
102	Técnicas			
104				
105				
106				
107				
108				
109				
110				
111				
112				
113				Expressão da Língua Portuguesa
114				
115				
116	Educação Cívica	Cultura geral		Algo que os faça desenvolver o espírito crítico.
117				
118				

Face a esta situação que disciplina(s) do currículo
instituído deveriam ser afectadas?

9

Escola Secundária Henrique Medina

Inq.

1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
13			
14			
15	E.M.R.C.	Línguas	Todas
16	E.M.R.C.	Educação tecnológica	Educação tecnológica
17			
18			
19			
20			
21	Matemática	C.F.Q.	História
22			
23			
24	E.M.R.C.		
25			
26	Todas excepto matemática.		
27			
28			
29			
30			
31			
32	Todas	Todas	Todas
33	História		
34			
35	E.M.R.C.	Francês	
36	Filosofia	Inglês	Francês
37			
38			
39	Todas	Línguas	Todas
40	E.M.R.C.		
41			
42	Educação Física		
43			
44	E.M.R.C.	Todas as Ciências Humanas	
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58	Educação tecnológica	Educação tecnológica	Educação Física

Face a esta situação que disciplina(s) do currículo
instituído deveriam ser afectadas?

9

Escola Secundária Eça de Queirós

Inq.

59			
60			
61			
62			
63			
64			
65			
67	Português		
68			
69			
70			
71	E.M.R.C.	Educação Física	
72			
73	Assiduidade do professor		
74	Matemática	Português	
75			
76			
77			
78			
79			
80	Disciplinas optativas.		
81			
82	Várias		
83			
84			
85			
86	Biologia	Português	História
87			
88			
89			
92	Matemática	Português	C.F.Q.
93			
94	Português	Disciplinas de opção	
95			
96	E.M.R.C.	Desenho	
97			
98			
99			
100			
101			
102	2º língua estrangeira.		
104			
105	Português		
106			
107			
108			
109			
110			
111			
112			
113			
114			
115			
116	Francês	Educação Física	
117			
118			

Questão 10

Essas disciplinas do currículo instituído seriam afectadas por:

- 1º Eliminação
- 2º Redução da carga horária semanal
- 3º Passagem a disciplina optativa
- 4º Passagem a disciplina facultativa

Escola Secundária Henrique Medina

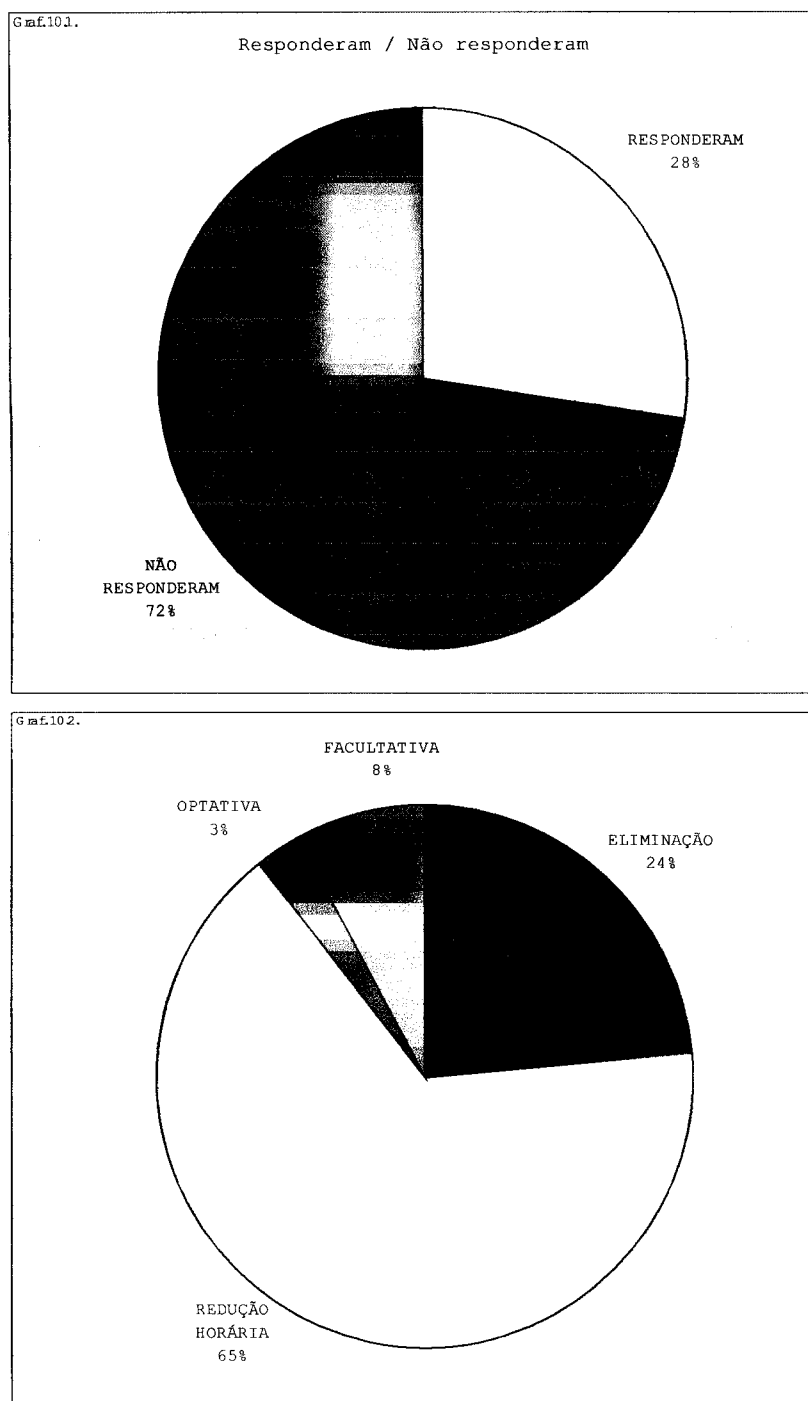


Fig. 10.

Questão 10

Essas disciplinas do currículo instituído seriam afectadas por:

- 1º Eliminação
- 2º Redução da carga horária semanal
- 3º Passagem a disciplina optativa
- 4º Passagem a disciplina facultativa

Escola Secundária Eça de Queirós

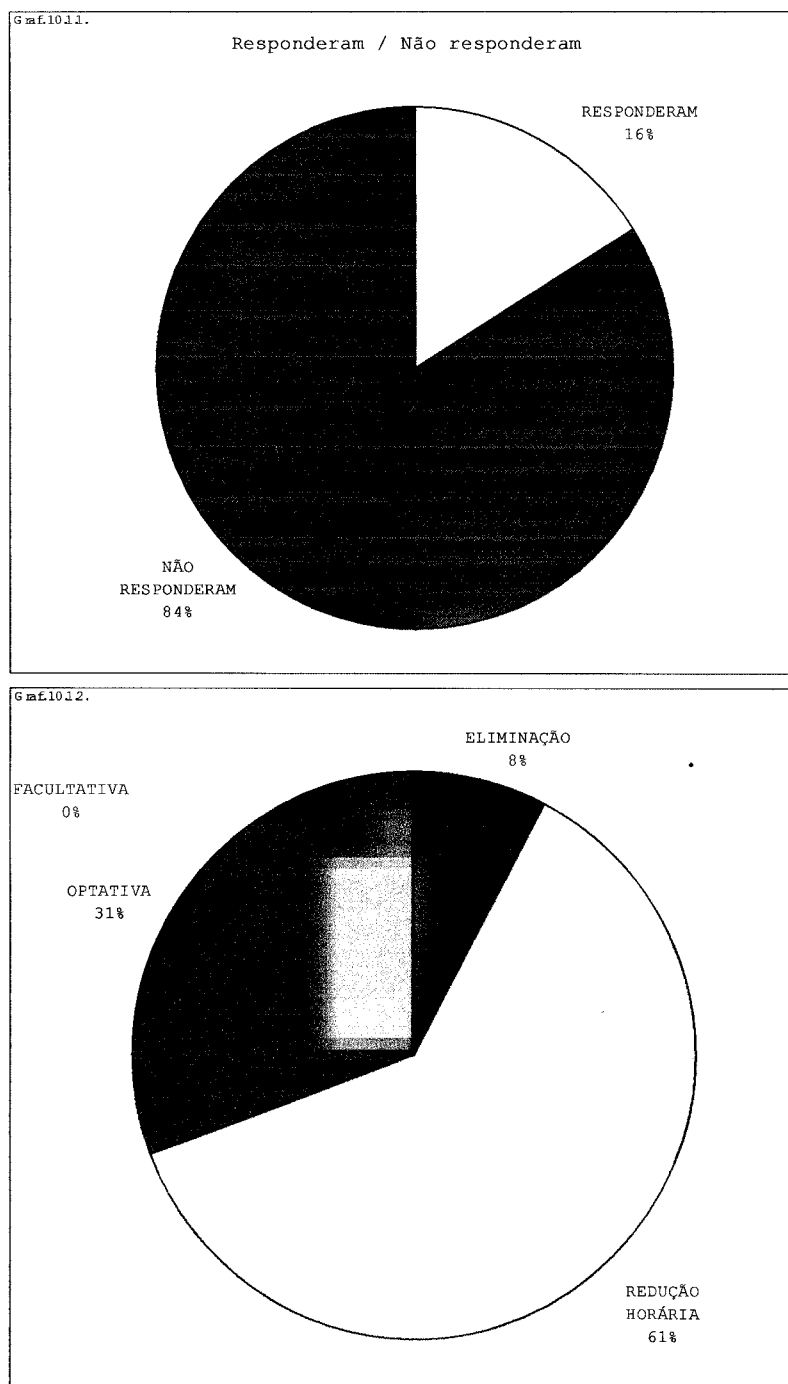


Fig 10.1.

Questão 11

Concorda com a existência de actividades complementares de formação:

Sim

Não

Escola Secundária Henrique Medina

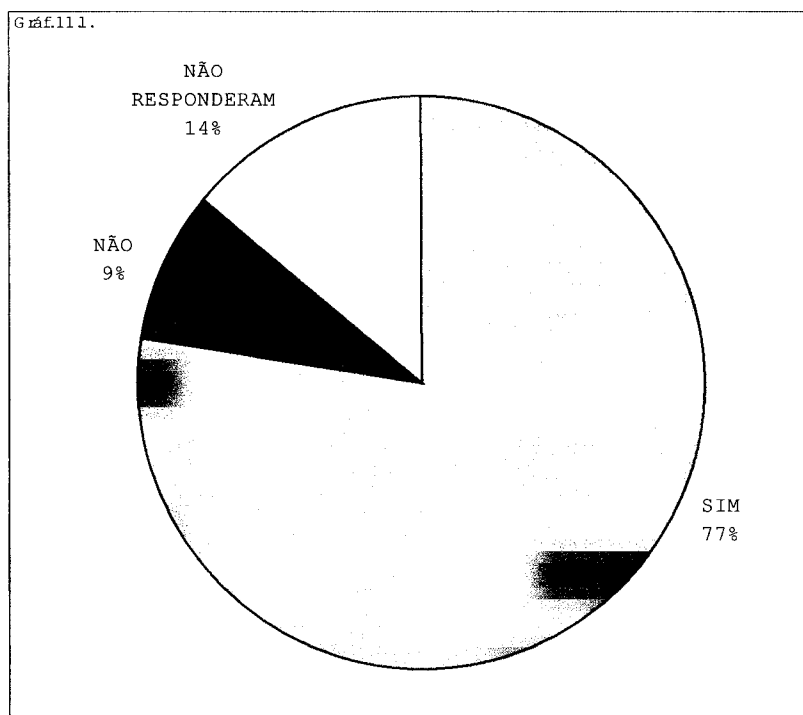


Fig. 11

Questão 11

Concorda com a existência de actividades complementares de formação:

Sim

Não

Escola Secundária Eça de Queirós

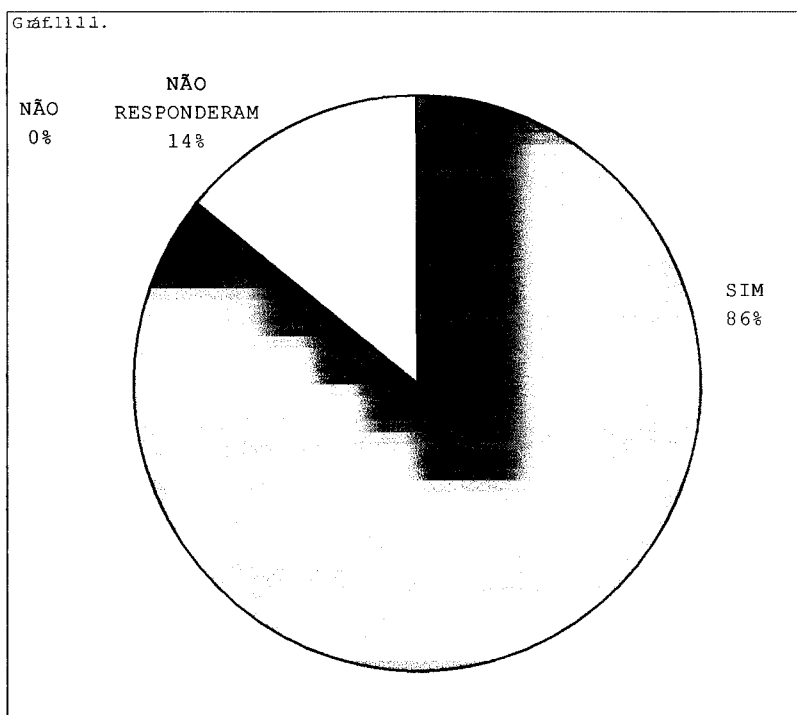


Fig. 11.1

Questão 12

Considera positivas as que estão em funcionamento na sua escola?

Escola Secundária Henrique Medina

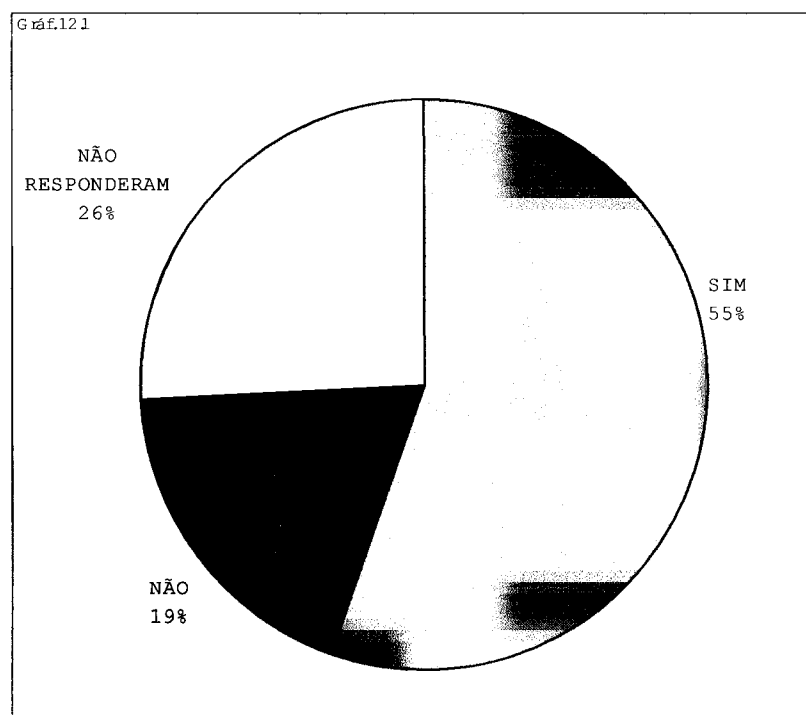


Fig. 12.

Questão 12

Considera positivas as que estão em funcionamento na sua escola?

Escola Secundária Eça de Queirós

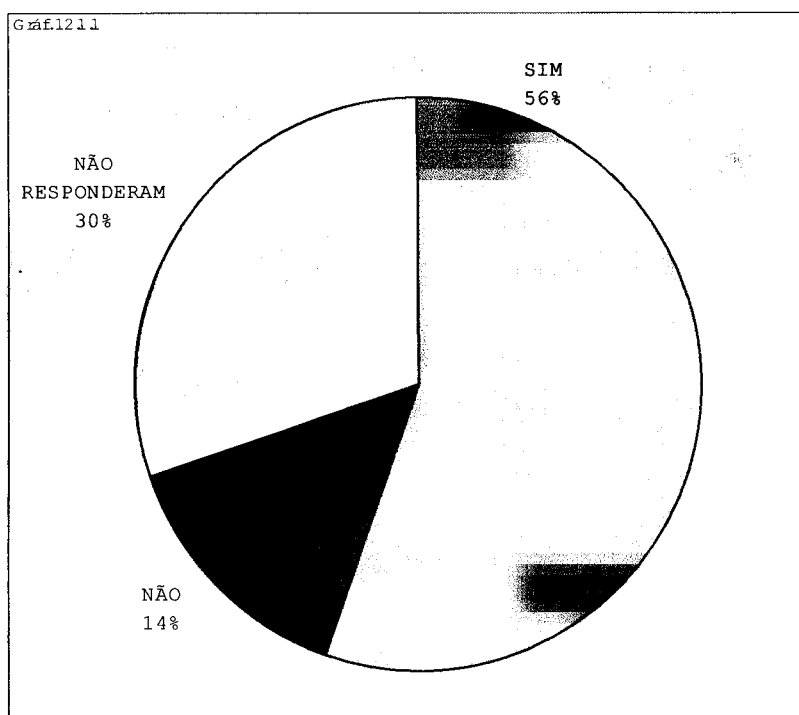


Fig. 12.1.

Que actividade(s) complementar(es) de formação
considera contraproducentes?

13

Escola Secundária Henrique Medina

Inq.

1

2

3

4

5

6

As que impliquem excessiva sobrecarga horária às disciplinas curriculares. A Área Escola nos moldes actuais.

7

8

9

10

11 Desporto Escolar Outra

13

14

15

16

«Visitas de estudo»

17

18

19

Nenhuma

20

21

Desconheço

22

23

Visitas de estudo

24

Todas as que sejam só para reter o aluno mais tempo na Escola.

25

Nenhumas

26

Todas são inúteis, pois não são baseadas em planeamento, nem integradas em nada.

27

Nenhuma

28

Todas aquelas em que se repetem as aulas.

29

30

31

32

«A.P.A.»

33

34

35

36

37

38

Aquelas cuja finalidade é a obtenção de créditos.

39

40

41

42

43

44

Área-Escola (!) P.P.E.S.

Sempre mal conduzidos.

45

46

47

48

Área-Escola (!)

49

50

51

52

53

54

55

56

Área-Escola (!)

57

Área-Escola (!)

58

Que actividade(s) complementar(es) de formação
considera contraproducentes?

13

Escola Secundária Eça de Queirós

Inq.

59		
60		
61		
62		
63		
64		
65		
67	Nenhuma	
68		
69	Outra	Todas as que não estão ligadas com as disciplinas
70		
71		
72		
73		Colocar os meios de comunicação social em sintonia com as escolas.
74		
75		
76		
77		
78		
79		
80		
81		Nenhuma
82		
83		
84		
85		
86		Todas as paralelas em horário com as aulas que levam a faltas.
87		
88	Área-Escola (!)	
89		
92		
93		
94	Outra	
95		
96		
97	Outra	
98		
99		
100		
101		Muito pouco producentes são as aulas de apoio.
102		Projectos mal concebidos.
104		As que aumentam a carga horária
105		Nenhuma
106		
107		
108		
109		
110		
111		
112		
113		
114		
115		
116		
117		
118		

Que actividade(s) complementar(es) de formação considera que seriam: A-Válidas; B-Úteis, mas dispensáveis; C-Indispensáveis.

14

Escola Secundária Henrique Medina			
Inq.	Válidas	Úteis, mas dispensáveis	Indispensáveis
1			Estudo Orientado
2	Métodos de Trabalho	Informática	
3			
4			
5			
6	Educação Física, Artes, Informática	Clubes disciplinares	Estudo Orientado
7			
8			Métodos de Trabalho e visitas de estudo
9	Geografia, Ambiente	Educação Física	Formação de carácter e da cidadania
10			Prevenção do uso das drogas. Hábitos alimentares e formação cívica.
11			
13			
14			
15	Cultura Geral	Métodos de Trabalho	Estudo Orientado
16	Cultura Geral		Métodos de Trabalho
17			
18	Teatro	Música	Educação para a cidadania
19			
20			
21	Educação para a cidadania		
22			
23	Métodos de Trabalho		Estudo Orientado
24	Métodos de Trabalho	Educação Física	
25	Educação Sexual		
26	Métodos de Trabalho		Educação para a cidadania
27	Cultura Geral	Informática	Educação Ambiental
28		Métodos de Trabalho	Cultura Geral
29			
30		Informática	Estudo Orientado
31	Teatro	Cultura Geral	Métodos de Trabalho
32	Clubes		
33	Teatro		Educação para a cidadania
34			
35	Educação para a saúde	Visitas de estudo	
36			Estudo Orientado
37	Música		
38			
39	Educação Física		Educação para a cidadania
40			
41	Projectos interdisciplinares	Visitas de estudo	Estudo Orientado
42			
43			
44	Educação para a cidadania		
45	Clubes	Educação Ambiental	Educação para a Saúde
46	Educação Física	Área-Escola	Estudo Orientado
47			
48			
49			
50			
51	Educação para a cidadania		Educação Ambiental
52	Todas.		
53			
54			
55	Actividades experimentais.		
56	Educação Física	Actividades para escolares.	Intercâmbio com escolas de outros países
57	Educação Física	Intercâmbio	Jornal
58		Música	

Que actividade(s) complementar(es) de formação considera que seriam: A-Válidas; B-Úteis, mas dispensáveis; C-Indispensáveis.

14

Escola Secundária Eça de Queirós			
Inq.	Válidas	Úteis, mas dispensáveis	Indispensáveis
59			
60			
61	Educação para a cidadania		
62			
63	Educação para a cidadania	Educação Sexual	
64	As consideradas oportunas pelos professores.	Artes	Estudo Orientado
65	Educação para a saúde	Educação para a cidadania	
67	Educação Física		
68	Educação Física	Visitas de estudo	
69			
70			
71			
72			
73			
74			
75			
76			
77			Educação para a cidadania
78			Educação para a cidadania
79	«A.P.A»	Teatro	Estudo Orientado
80			História
81	Visitas de Estudo		Estudo Orientado
82	Clubes		
83			
84			
85			
86	Projectos interdisciplinares	Exposições	Educação Sexual
87			
88	«A.P.A.»	Área-Escola	
89			
92	Informática	Cinema	Clubes
93	Todas		
94			
95			
96			
97	Salas de estudo	Actividades lúdicas	«A.P.A»
98	Projectos interdisciplinares		Visitas de estudo
99	Informática		
100	Visitas de Estudo		Clubes
101	Clubes		Educação para a cidadania
102	Clubes		Educação para a cidadania
104	Disciplinas mais práticas que teóricas		
105	Educação para a cidadania	Educação Física	
106			
107	Axiologia	E. M. R. D.	Educação para a cidadania
108			Formação técnica mais prática do que teórica
109	Clubes		
110			
111	Educação para a cidadania	Área-Escola	Educação Sexual
112			
113			Educação para a cidadania
114			
115			
116	Clubes	Educação Física	«A.P.A»
117			
118	Artes		Educação Ambiental

Questão 15

Na sua opinião, a sociedade moderna deve exigir da Escola, no Ensino Secundário, a formação de sujeitos:

[poderá referir mais do que uma finalidade]

- a)- dotados de uma cultura humanística, científica e artística;
- b)- aptos para constituir uma elite científica e económica;
- c)- aptos para responder às novas exigências de eficácia e competitividade;
- d)- com a sua personalidade individual perfeitamente desenvolvida;

Escola Secundária Henrique Medina

Combinações	Repetições
	1
A	5
B	0
C	6
D	1
AB	1
A_C	16
A_D	11
_BC	0
_B_D	0
_CD	7
ABC	0
AB_D	7
A_CD	1
_BCD	0
ABCD	2
	58

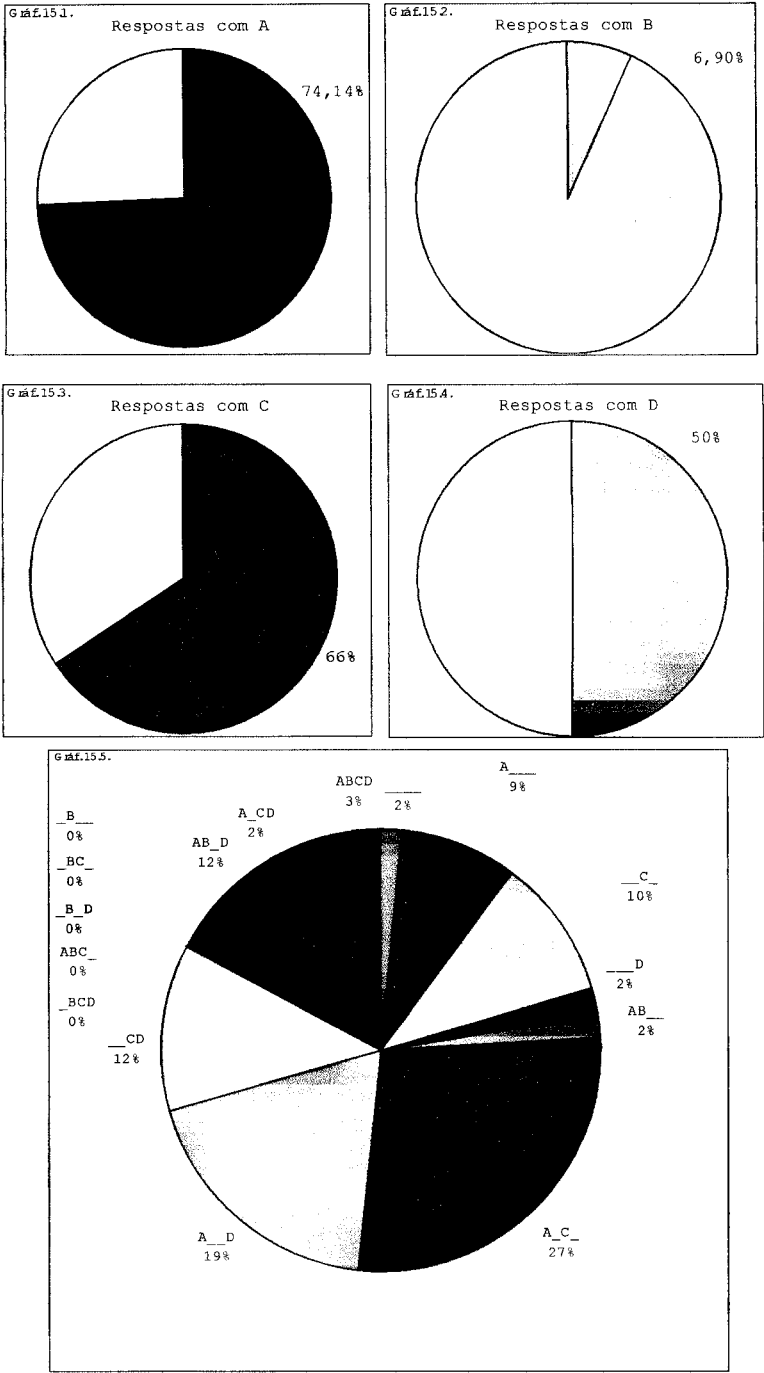


Fig. 15.

Questão 15

Na sua opinião, a sociedade moderna deve exigir da Escola, no Ensino Secundário, a formação de sujeitos:

[poderá referir mais do que uma finalidade]

- a)- dotados de uma cultura humanística, científica e artística;
- b)- aptos para constituir uma elite científica e económica;
- c)- aptos para responder às novas exigências de eficácia e competitividade;
- d)- com a sua personalidade individual perfeitamente desenvolvida;

Escola Secundária Eça de Queirós

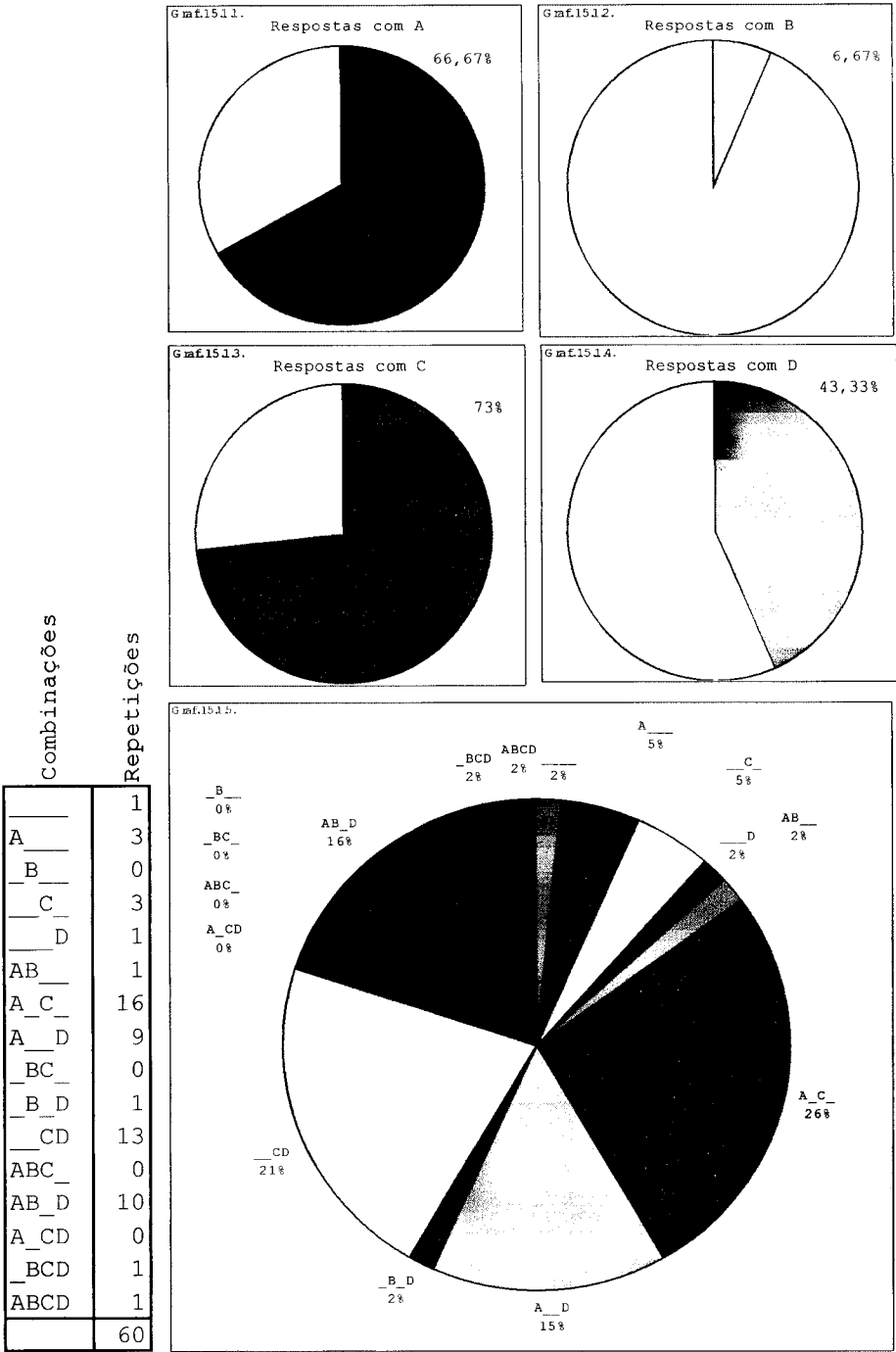


Fig. 15.1

Questão 16

A Escola, ao nível do ensino secundário, selecciona, de facto, os mais aptos e os mais capazes?

Sim

Não

Escola Secundária Henrique Medina

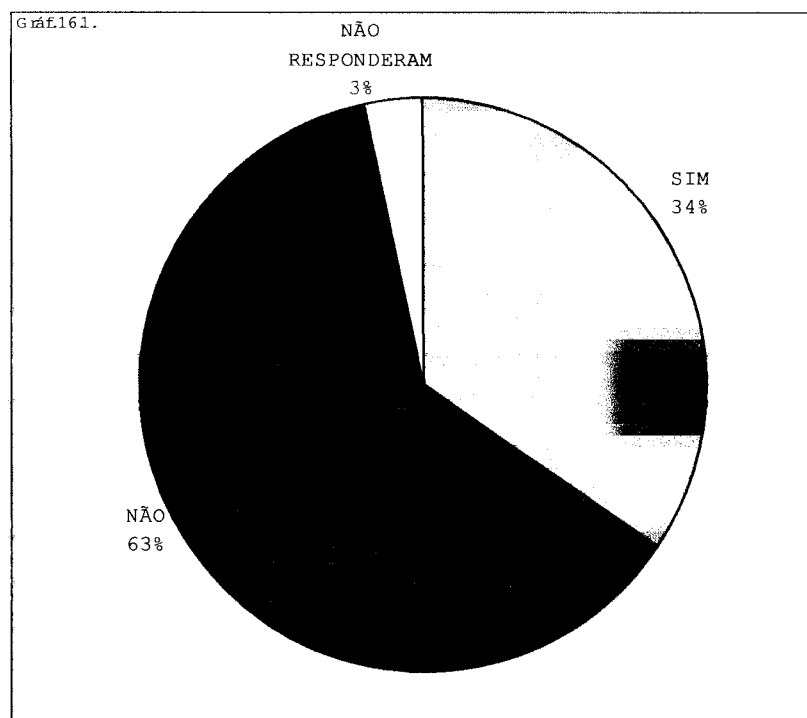


Fig. 16

Questão 16

A Escola, ao nível do ensino secundário, selecciona, de facto, os mais aptos e os mais capazes?

Sim

Não

Escola Secundária Eça de Queirós

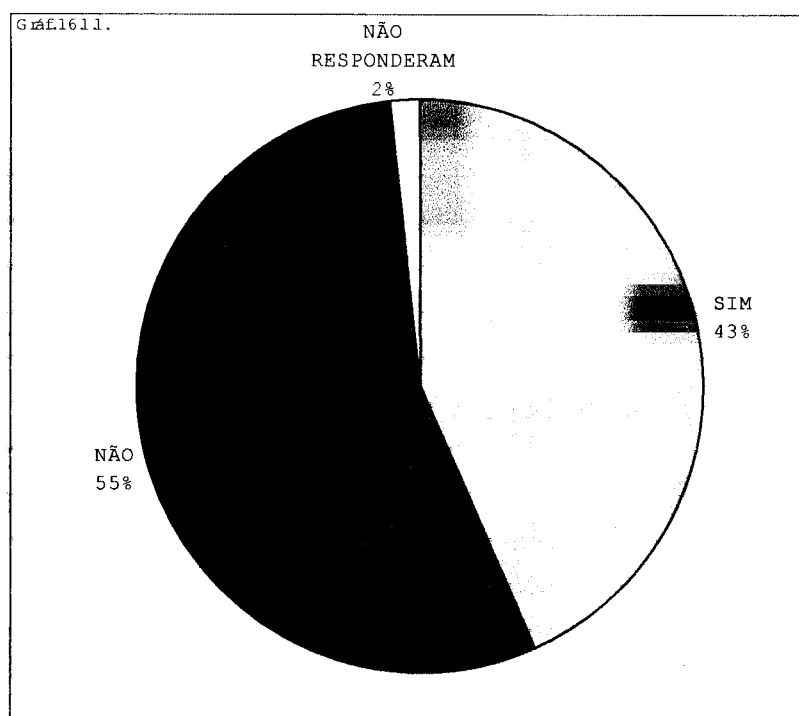


Fig. 16.1

Questão 17

Na sua perspectiva, os alunos, em geral concluem o 12º ano de escolaridade, face aos objectivos pedagógicos-didácticos previstos:

A: bem preparados

B: mal preparados

Escola Secundária Henrique Medina

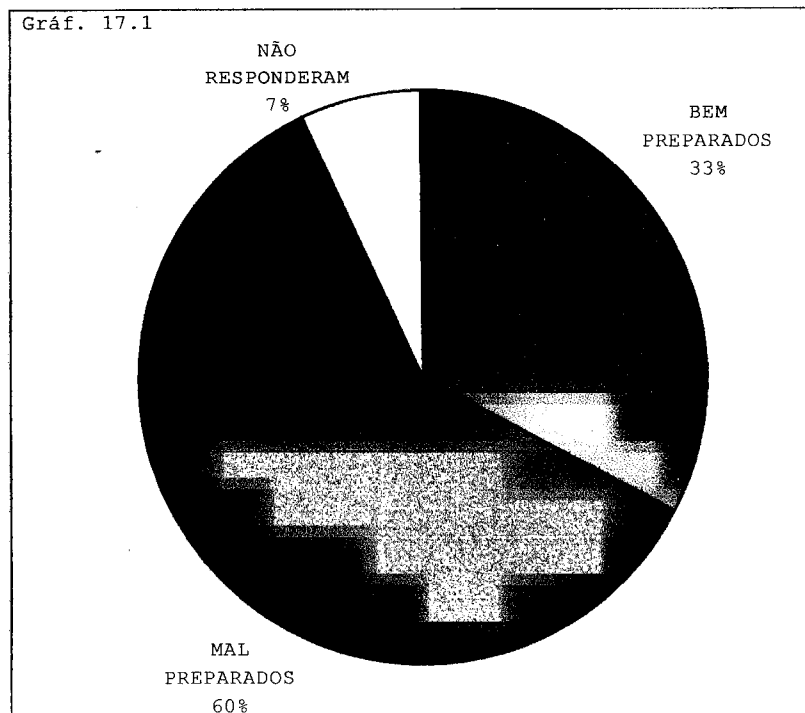


Fig. 17.

Questão 17

Na sua perspectiva, os alunos, em geral concluem o 12º ano de escolaridade, face aos objectivos pedagógicos-didácticos previstos:

A: bem preparados

B: mal preparados

Escola Secundária Eça de Queirós

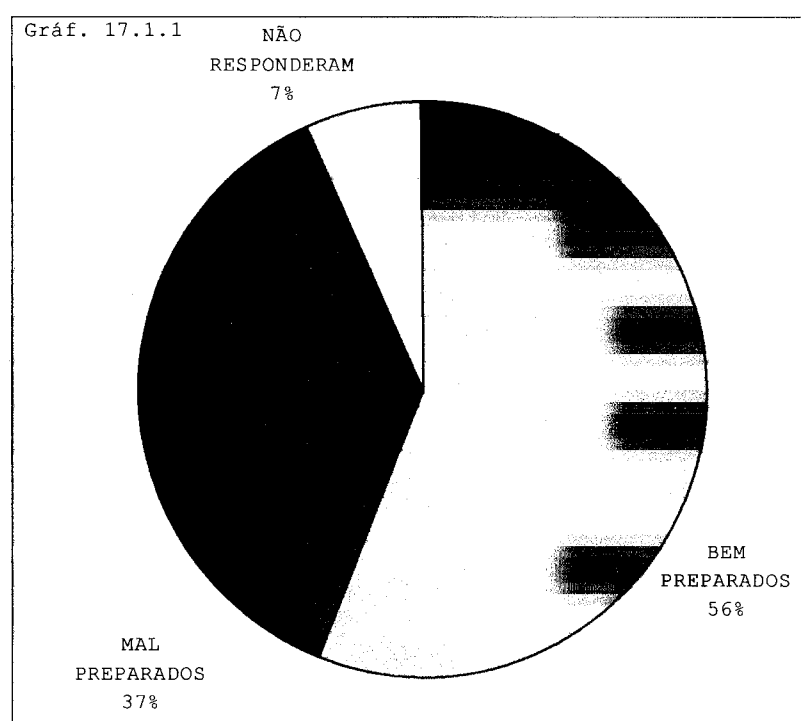


Fig. 17.1.

Considerando que saem mal preparados, em que domínios os défices de formação são mais notórios?

18

Escola Secundária Henrique Medina

Inq.

1	Português	Português
2	Métodos de trabalho	Cultura Geral
3		
4		
5		
6	Português	Métodos de trabalho
7		
8	Métodos de trabalho	Cultura Geral
9	Português	Matemática
10	Português	Matemática
11	Cultura geral	Português
12		
13	Português	Matemática
14		
15	Cultura geral	Métodos de trabalho
16	Matemática	Latim
17		
18	Cultura geral	Métodos de trabalho
19	Filosofia	Métodos de trabalho
20		
21	Cultura geral	Métodos de trabalho
22	Cultura geral	Educação para a cidadania
23	Português	Cultura Geral
24		
25	Matemática	Português
26	Português	Matemática
27	Português	Matemática
28	D.P.S.	Educação Sexual
29	Métodos de trabalho	
30	Ciências	
31	Português	Matemática
32		
33	Ciências	Matemática
34	Português	Cultura Geral
35	Português	Pensamento Científico
36	Cultura geral	Cultura Geral
37	Ciências	D.P.S.
38		
39	Saber olhar	Desvalorizar a competitividade
40	Português	Cultura Geral
41	Ciências	
42	Português	Matemática
43		
44	Educação para a cidadania	D.P.S.
45		
46		
47		
48	Português	Matemática
49	Português	
50		
51	Métodos de trabalho	
52	Os programas não se relacionam com as matérias abordadas	
53		
54	Português	
55	Português	Raciocínio lógico
56	Cultura geral	Matemática
57		
58	Português	Matemática

Considerando que saem mal preparados, em que domínios os défices de formação são mais notórios?

18

Escola Secundária Eça de Queirós

Inq.

59		
60		
61	Português	Resolução de situações.
62		
63		
64	Português	Educação para a cidadania
65	Ciências	
66		
67	Português	
68		
69		
70	Falta de raciocínio	
71	Cultura geral	Pensamento Científico
72		
73		
74	Português	Matemática
75	História	Filosofia
76		
77	Métodos de trabalho	Cultura Geral
78	Português	
79		
80	Disciplinas Humanísticas	
81		
82		
83		
84	Português	
85		
86	Métodos de trabalho	Matemática
87		
88	Métodos de trabalho	
89	Conhecimento	Português
90		
91		
92	Preparação específica para o ensino universitário	
93		
94	Português	Aplicação de conhecimentos
95	Educação para a cidadania	Aplicação de conhecimentos
96		
97	Português	Memorização
98		
99	Português	Matemática
100	Português	Raciocínio
101		
102	Português	
103		
104		
105		
106		
107		
108	Raciocínio	
109	Cultura geral	Educação para a cidadania
110		
111		
112		
113	Português	Matemática
114		
115		
116		
117		
118		

Questão 19

Qual a importância que atribui à(s) sua(s) disciplina(s) no currículo disciplinar do ensino secundário para a formação dos jovens?

- 1- Muito importante
- 2- Importante
- 3- Pouco importante

Escola Secundária Henrique Medina

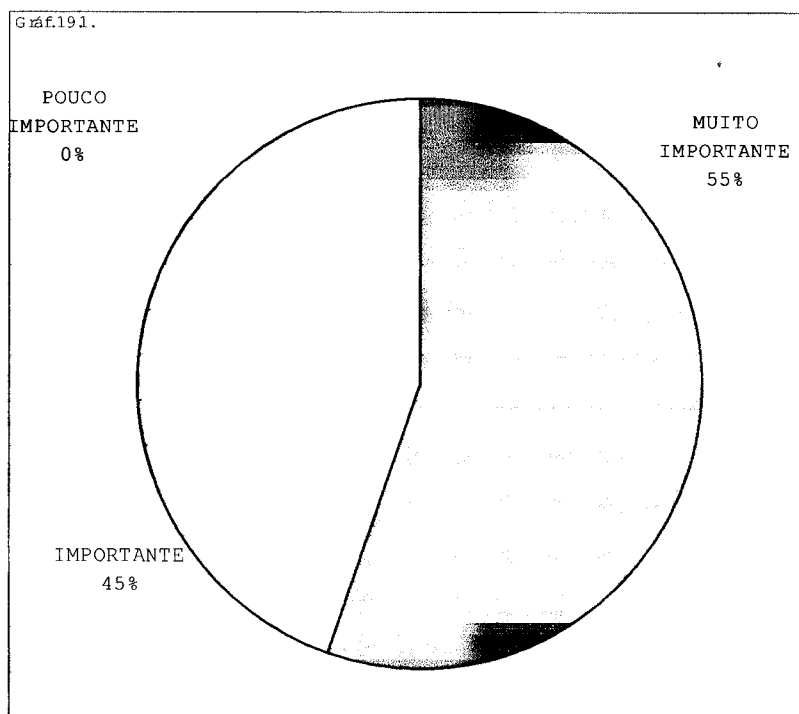


Fig. 19.

Questão 19

Qual a importância que atribui à(s) sua(s) disciplina(s) no currículo disciplinar do ensino secundário para a formação dos jovens?

- 1- Muito importante
- 2- Importante
- 3- Pouco importante

Escola Secundária Eça de Queirós

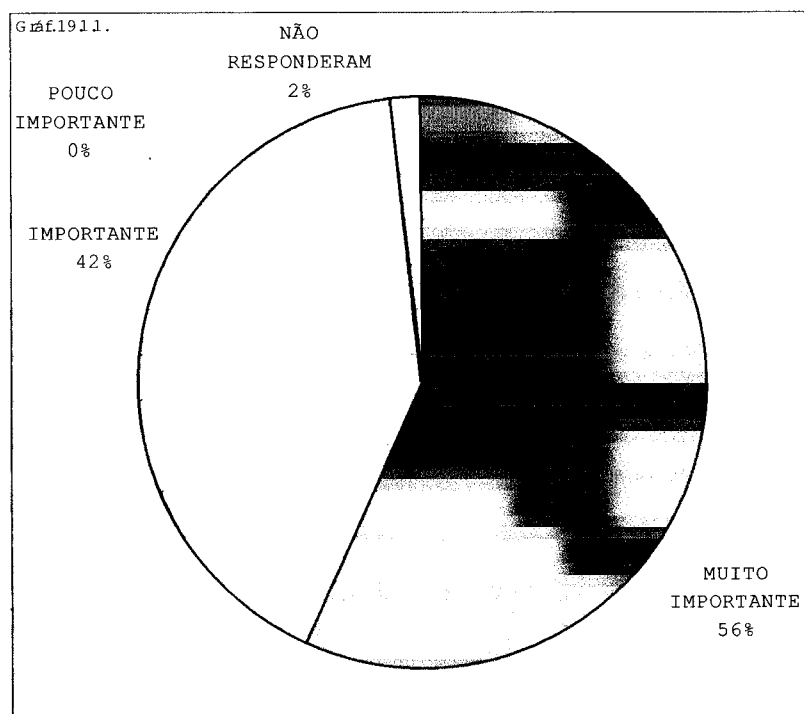


Fig 19.1.

Indique mais duas disciplinas com igual valor que a sua para o mesmo objectivo;

20

Escola Secundária Henrique Medina

Inq.	Disciplina que lecciona	1 ^a	2 ^a
1	Matemática	Português	Inglês
2	Informática	Português	Matemática
3	Filosofia	História	Geografia
4	Economia	Português	Inglês
5		Matemática	História
6	História	Biologia	Economia
7	Matemática	C.F.Q., Biologia	Português
8	Desenho	Filosofia	História
9	Português	Português	Filosofia
10	C.F.Q.	Matemática	Português
11	Biologia	C.F.Q.	C.F.Q.
12	E.M.R.C.	Educação Física	Filosofia
13	C.F.Q.	Português	Matemática
14	C.F.Q.	Matemática	Biologia
15	Geografia	Português	História
16	Português	Matemática	Biologia
17	Educação Física	todas	todas
18	Psicologia	Português	Inglês
19	Educação Física	Filosofia	Artes
20	História	Filosofia	Português
21	E.M.R.C.	Português	Artes
22	Inglês		
23	Português	Matemática	Inglês
24	História	Português	Filosofia
25	E.M.R.C.	Filosofia	Psicologia
26	Economia	Matemática	Economia
27	Biologia	C.F.Q.	Matemática
28	Português	Educação Física	Filosofia
29	Economia	Direito	Área interdisciplinar
30	C.F.Q.	Português	Matemática
31	Português	Matemática	C.F.Q.
32	Educação Tecnológica		
33	Biologia	Português	Matemática
34	Filosofia	História	Sociologia
35	História	Português	Filosofia
36	Artes	Teatro	Direito
37	Português	Matemática	Filosofia
38	Educação Tecnológica		
39	História	Geografia	Filosofia
40	Inglês	Português	Matemática
41	C.F.Q.	Português	Matemática
42	Filosofia	Português	Inglês
43	Português	Matemática	Inglês
44	Geografia	Economia	Sociologia
45	Biologia	Português	Matemática
46	Geografia	História	Português
47	Educação Física		
48	Português	Matemática	Filosofia
49	Biologia	todas	
50	Matemática	Português	Inglês
51	Biologia	Matemática	C.F.Q.
52	História	Português	Matemática
53	Biologia		
54	C.F.Q.	Matemática	Português
55	C.F.Q.	Português	Matemática
56	Latim	Português	Matemática
57	Métodos Quantitativos	Informática	Inglês
58	Português	Geografia	História

Indique mais duas disciplinas com igual valor que a sua para o mesmo objectivo;

20

Escola Secundária Eça de Queirós			
Inq.	Disciplina que lecciona	1 ^a	2 ^a
59	Matemática	Português	Filosofia
60	C.F.Q.	Matemática	Português
61	Geometria Descritiva	História de Arte	Design
62	Informática		
63	Educação Física	Português	Filosofia
64	Português	Filosofia	
65	Português	Inglês	Informática
66	C.F.Q.	Português	Matemática
67	Educação Física		
68	Educação Física		
69	Filosofia	Português	História
70	Inglês	Matemática	Sociologia
71	Geografia	Português	Matemática
72	Biologia		
73	E.M.R.C.	D.P.S.	
74	Matemática	Português	Filosofia
75	Português	História	Filosofia
76	C.F.Q.	Português	Matemática
77	Educação Física	Formação técnica	Línguas estrangeiras
78	Geografia	Português	Filosofia
79	Biologia	Formação técnica	
80	História	Português	Filosofia
81	História	Português	Filosofia
82	Biologia	C.F.Q.	Geografia
83	Filosofia	Português	História
84	Geografia		
85	Português	Filosofia	História
86	Biologia		
87	C.F.Q.	Português	Matemática
88	Português	Inglês	
89	Português		
90	Filosofia	Português	Matemática
91	Filosofia	Português	História
92	C.F.Q.	Informática	C.T.V.
93			
94	Educação Física	Formação técnica	
95	Matemática	Português	Formação Técnica
96	Biologia	Português	Informática
97	Educação Física	Português	Matemática
98	História	Filosofia	Português
99	Informática		
100	Matemática	Português	C.F.Q.
101	Inglês	Disciplinas das áreas tec.	
102	Inglês	Todas	
103	Técnicas	Bioquímica	Ciências
104	Matemática	Português	Inglês
105	Direito	Português	Sociologia
106	C.F.Q.	Matemática	Biologia
107	Filosofia	Ciências Sociais e Humanas	História
108	Inglês	Português	Matemática
109	Geografia	I. D. E. S.	Geografia
110	Biologia	C.F.Q.	Psicologia
111	História	Português	Economia
112	Biologia	Português	Matemática
113	Português	Matemática	Filosofia
114	C.F.Q.	C.F.Q.	Biologia
115	Geografia	Português	Matemática
116	Inglês	Técnicas de tradução	Geografia
117	História	Português	Filosofia
118	Geometria Descritiva	Teoria do Design	Português

Questão 21

Tendo em consideração as suas anteriores respostas, deveriam ser introduzidas disciplinas novas?

- Sim
- Não

Escola Secundária Henrique Medina

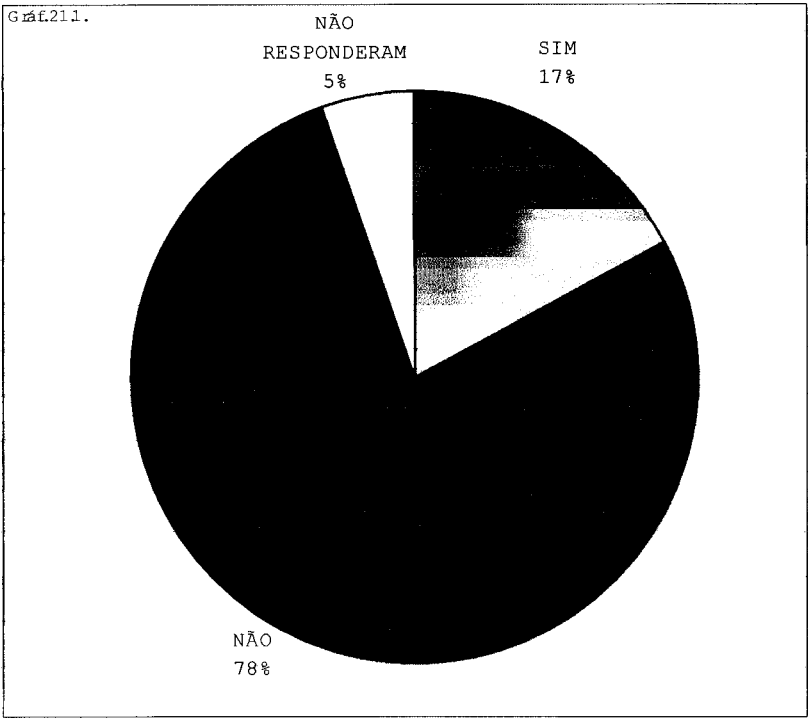


Fig. 21.

Questão 21

Tendo em consideração as suas anteriores respostas,
deveriam ser introduzidas disciplinas novas?

Sim

Não

Escola Secundária Eça de Queirós

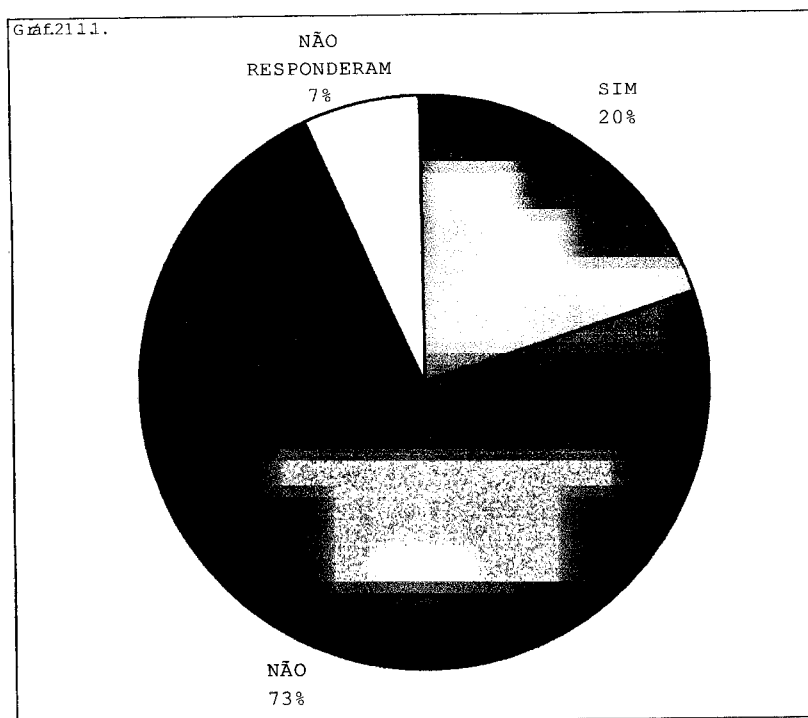


Fig. 21.1.

Em caso afirmativo que disciplina ou disciplinas do currículo instituído deveriam ser afectadas?

22

Escola Secundária Henrique Medina

Inq.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58

Todas

Secretariado

Publicidade

Técnicas de Venda

E.M.R.C.

E.M.R.C.

Geografia

Francês

Inglês

Filosofia

Todas

Todas

Todas

E.M.R.C.

Todas

Sexualidade

Em caso afirmativo que disciplina ou disciplinas do currículo instituído deveriam ser afectadas?

22

Escola Secundária Eça de Queirós

Inq.

59			
60			
61			
62			
63			
64			
65			
66			
67	Psicologia		
68			
69			
70	Filosofia	T.T.I.	T.T.F.
71	E.M.R.C.		
72			
73			
74			
75			
76			
77			
78			
79			
80	Disciplinas Humanísticas		
81			
82			
83	D.P. S.	Educação Física	
84			
85			
86			
87			
88			
89			
90			
91			
92	Inglês	Psicologia	Português
93			
94			
95	Todas as disciplinas de carácter teórico		
96			
97			
98			
99			
100			
101			
102			
103			
104			
105			
106			
107			
108			
109	Português		I.D.E.S
110			
111			
112			
113	Português	Francês	
114			
115			
116	Formação Técnica		
117			
118	Francês	Matemática	Educação Física

Questão 23

Essas disciplinas seriam afectadas por:

- 1º Eliminação
- 2º Redução da carga horária semanal
- 3º Passagem a disciplina optativa
- 4º Passagem a disciplina facultativa

Escola Secundária Henrique Medina

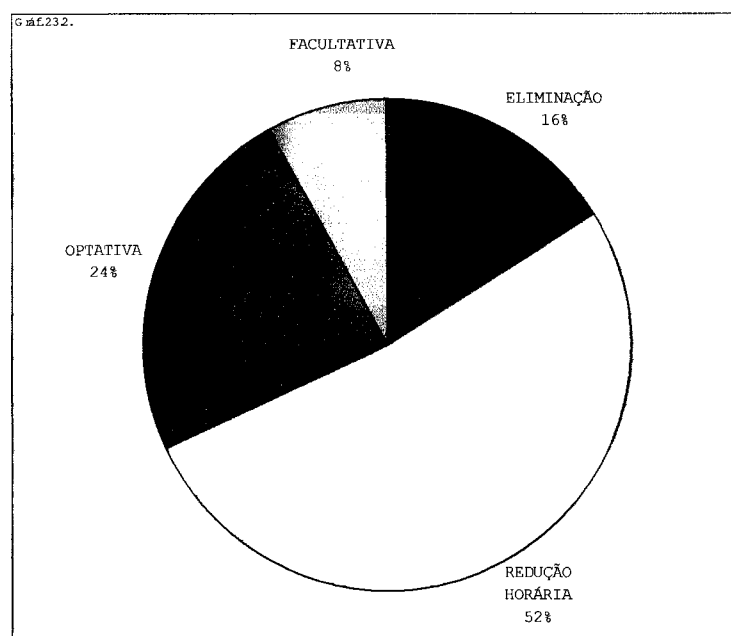
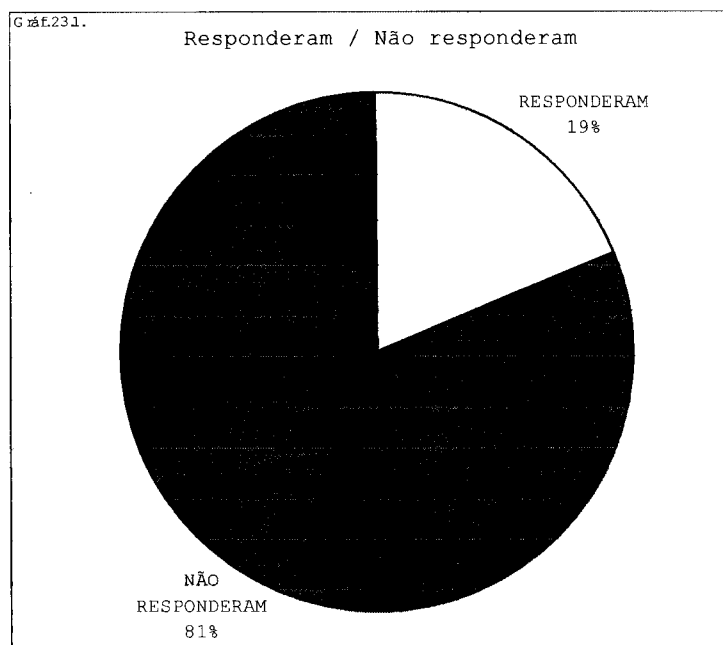


Fig. 23.

Questão 23

Essas disciplinas seriam afectadas por:

- 1º Eliminação
- 2º Redução da carga horária semanal
- 3º Passagem a disciplina optativa
- 4º Passagem a disciplina facultativa

Escola Secundária Eça de Queirós

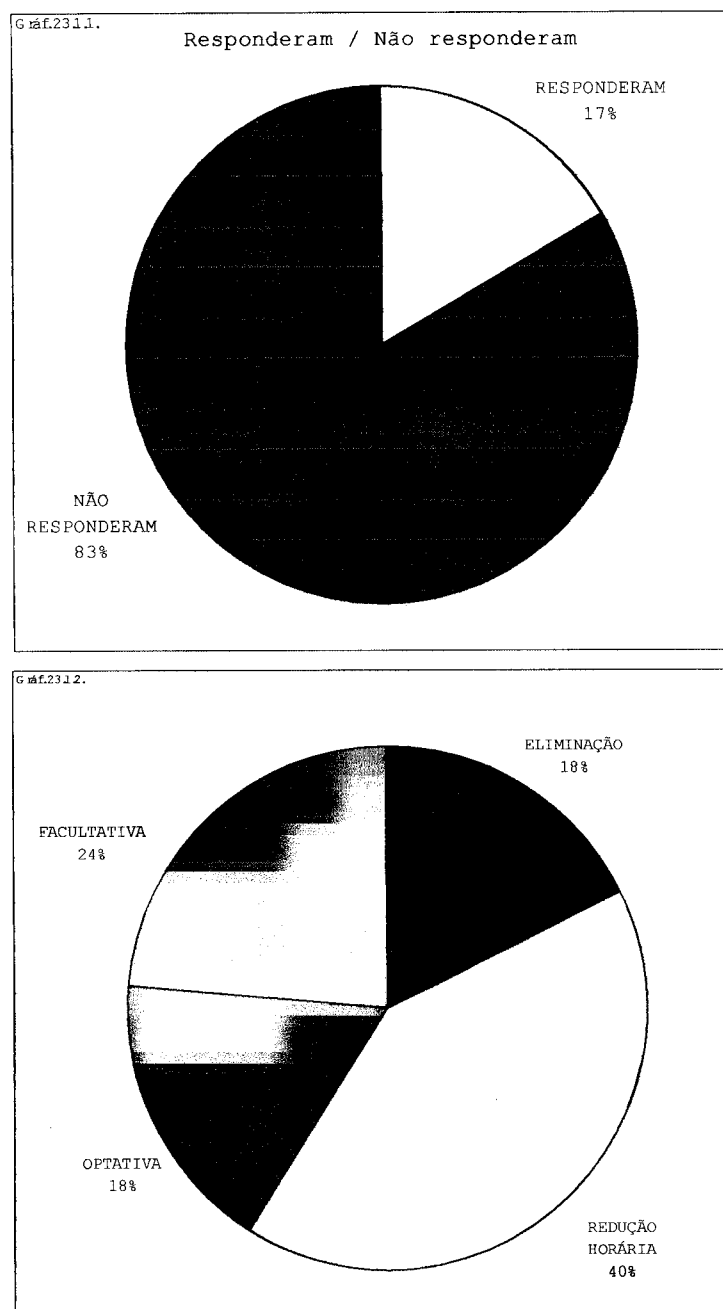


Fig. 23.1.

Questão 24

Em sua opinião a carga horária semanal dos alunos do ensino secundário é:

- A- Excessiva
- B- Razoável
- C- Normal

Escola Secundária Henrique Medina

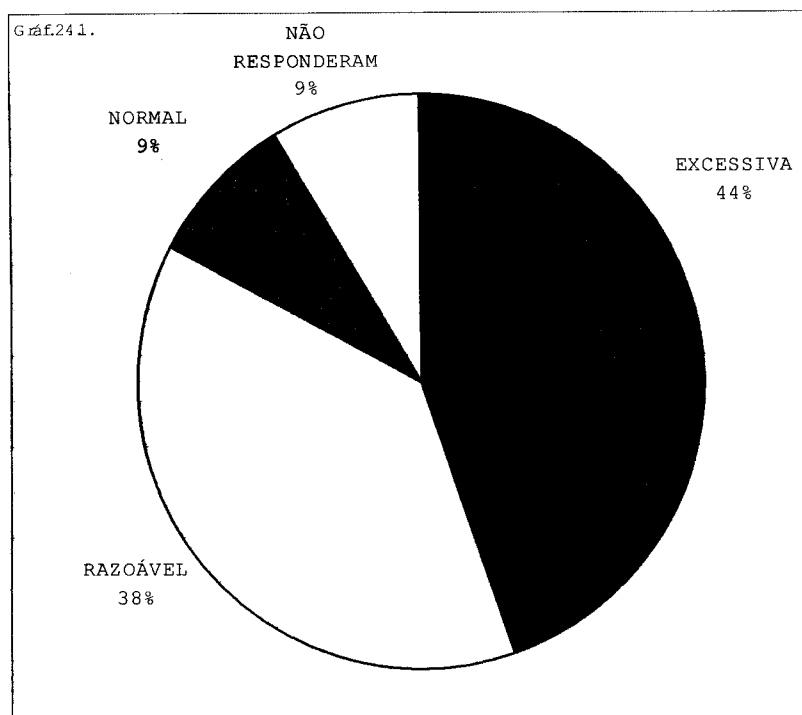


Fig. 24.

Questão 24

Em sua opinião a carga horária semanal dos alunos do ensino secundário é:

- A- Excessiva
- B- Razoável
- C- Normal

Escola Secundária Eça de Queirós

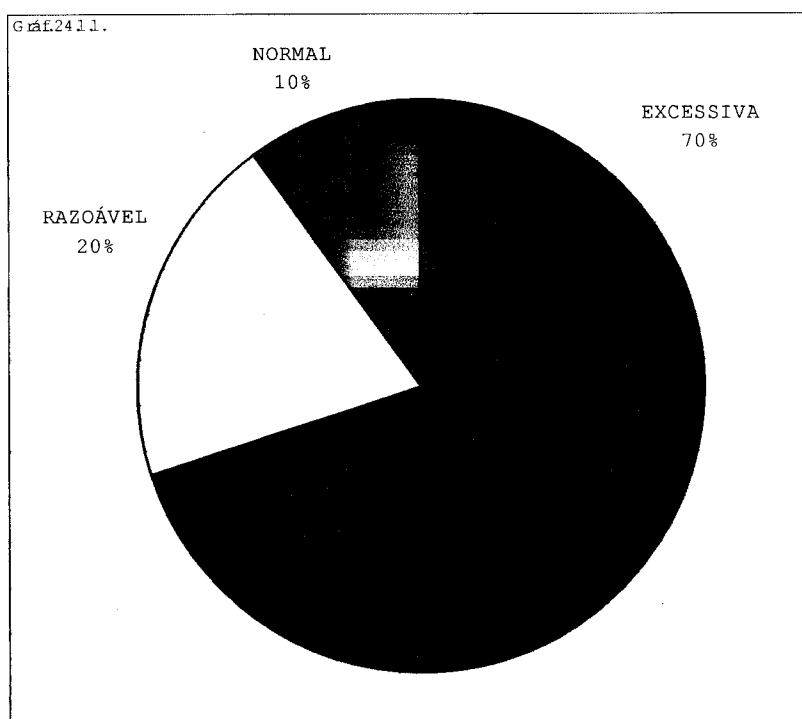


Fig. 24.1.

Se considerou excessiva que reduções proporia?

25

Escola Secundária Henrique Medina

Inq.			
1			
2			
3			
4	Métodos		
	Quantitativos		
5			Redução nº disciplinas 12º. E carga horária no 10º e 11º
6			
7	EDUCAÇÃO FÍSICA	FILOSOFIA	Redução nas disciplinas de carácter geral.
8			
9			
10	Área Escola	E.M.R.C.	
11			Eliminação ou redução horária de algumas disciplinas.
12			Seleção dos conteúdos leccionados evitando a sua repetição. Menos disciplinas.
13			
14			5 horas de aula por dia e 25 horas por semana.
15			
16			As três disciplinas: As nucleares, entre elas o Português. 4+4+4+4.
17			
18			
19			Redução ou reestruturação que liberte uma parte do dia (Tarde) para o desenvolvimento de actividades.
20			Depende dos cursos.
21			
22			O número de disciplinas.
23			Na carga horária das disciplinas práticas.
24			Os conteúdos programáticos são demasiado extensos para a carga horária prevista.
25			
26			Menos disciplinas teóricas e mais disciplinas práticas.
27			
28			Menos horas por disciplina. Menos disciplinas (principalmente no 12º Ano) por ano.
29			
30	Formação técnica		Eliminação das técnicas e sua integração nas disciplinas respectivas. Só três disciplinas no 12º Ano. Este, deve ser um ano para desenvolver capacidades.
31			
32			
33			
34			
35			Uma organização curricular diferente que implica o horário dos alunos em moldes diferentes por áreas de formação e com aulas de 1h e 30 m.
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42	Educação Física	Formação técnica	
43	Educação Física	E.M.R.C.	
44			Redução de uma hora semanal a todas as disciplinas.
45			
46			
47			
48			Um dia livre ou condições para dedicarem um dia ao estudo na Biblioteca da Escola.
49			Redução do número de aulas por disciplina.
50			Redução do número de disciplinas.
51			
52			Reduções da carga horária de forma radical.
53			
54			
55			
56	Técnicas de tradução		
57			
58			

Se considerou excessiva que reduções proporia?

25

Escola Secundária Eça de Queirós

Inq.

59			Os alunos deveriam ter três tardes livres.
60			Reduzir o nº de horas semanais. Eliminar disciplinas.
61			Menor carga horária.
62			Suprimir disciplinas.
63			Redução de disciplinas e do nº de horas
64			Redução de disciplinas não prioritárias.
65			
66			
67			Redução de disciplinas de cultura geral.
68			
69			Limitação dos programas e a sua articulação nas diversas disciplinas.
70	Educação Física	Português - deveria ser mais prática	T.T.I.
71			
72			
73			Redução de matéria.
74			Redução dos programas disciplinares que são minicursos universitários, sem interligação com outras disciplinas.
75			Um núcleo de disciplinas obrigatório e as restantes facultativas.
76	FORMAÇÃO TÉCNICA	E.M.R.C.	Introduzir as disciplinas técnicas nas disciplinas afins.
77			
78			
79			Menor nº de horas para disciplinas teóricas.
80			
81			Diminuir uma hora a português nos cursos humanísticos e diminuir o nº de disciplinas na formação específica.
82			
83			
84			
85			
86			
87			Redução do nº de horas por disciplina existente.
88			
89			
90			
91			
92	Formação técnica	Inglês	Português
93			Carga horária não ultrapasse as 29h por semana. Redução de horas da formação técnica e específica.
94			Formação específica.
95	Formação específica	Formação técnica	
96			
97			Os alunos deveriam ter 25-28h semanais.
98		Formação específica	Redução de uma hora de português.
99			
100			Reduzir o nº de horas nas disciplinas não nucleares.
101			12º ano só deveria ter 4 disciplinas. A redução de horas.
102			
103			Diminuição de carga horária, reformulação da matéria a leccionar.
104			As que permitissem os alunos terem aulas numa parte do dia.
105			Redução de carga semanal para o máximo de 30h.
106			Redução dos programas nas disciplinas do 12º ano.
107			
108			Redução de horário nas disciplinas complementares.
109			Reduções para facilitar mais tempo aos alunos para estudar especialmente no 12º ano.
110			Reduções nas disciplinas que não fazem parte da área a seguir.
111			
112			Diminuição da carga horária de algumas disciplinas. Redução de conteúdos curriculares.
113			Redução às rubricas do programa ou à sua profundidade.
114			
115			
116		EDUCAÇÃO FÍSICA	Redução da carga horária da formação técnica.
117			
118			Redução dos conteúdos programáticos.

Questão 26

A carga horária disciplinar está:

A: bem distribuída

B: mal distribuída

Escola Secundária Henrique Medina

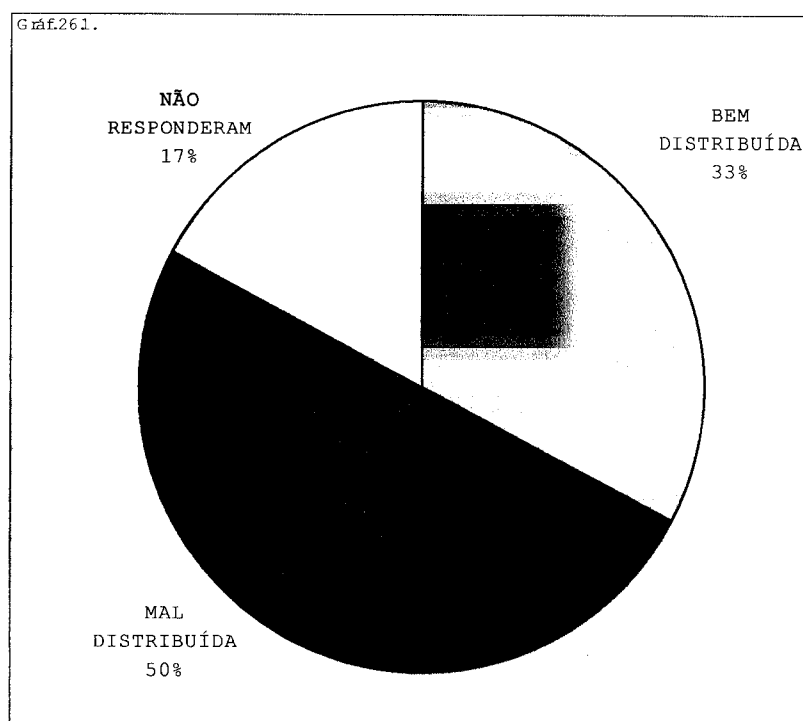


Fig. 26.

Questão 26

A carga horária disciplinar está:

A: bem distribuída

B: mal distribuída

Escola Secundária Eça de Queirós

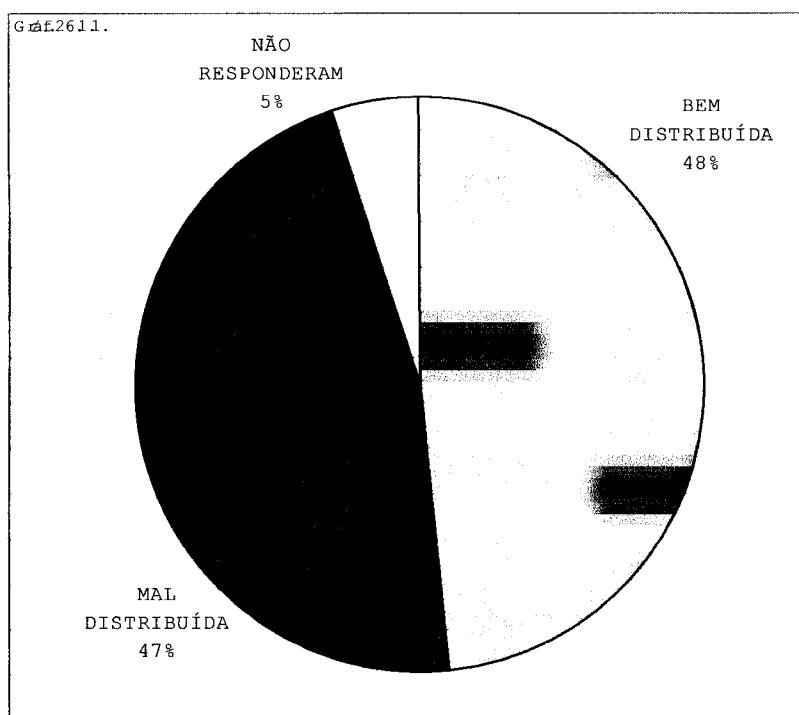


Fig. 26.1.

Questão 27

Concorda com a existência de actividades complementares de formação no ensino secundário:

Sim
Não

Escola Secundária Henrique Medina

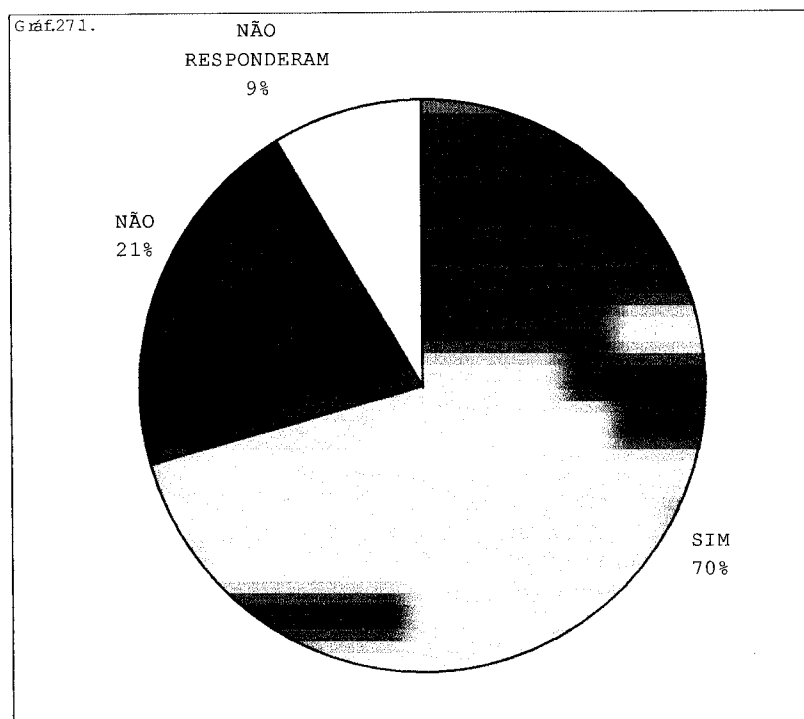


Fig. 27.

Questão 27

Concorda com a existência de actividades complementares de formação no ensino secundário:

Sim

Não

Escola Secundária Eça de Queirós

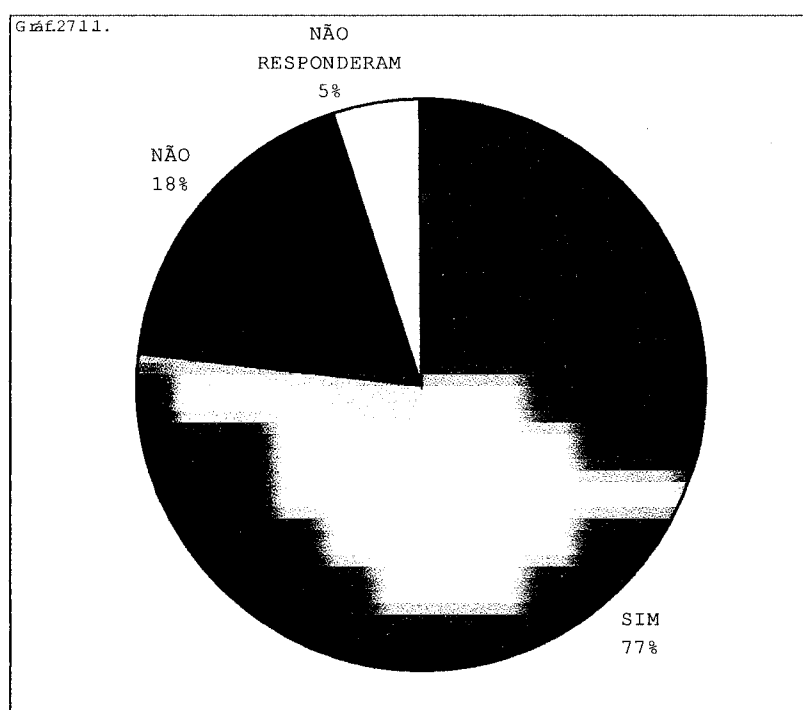


Fig. 27.1.

Questão 28

Se concorda, considera positivas as que estão em funcionamento na sua escola?

Sim
Não

Escola Secundária Henrique Medina

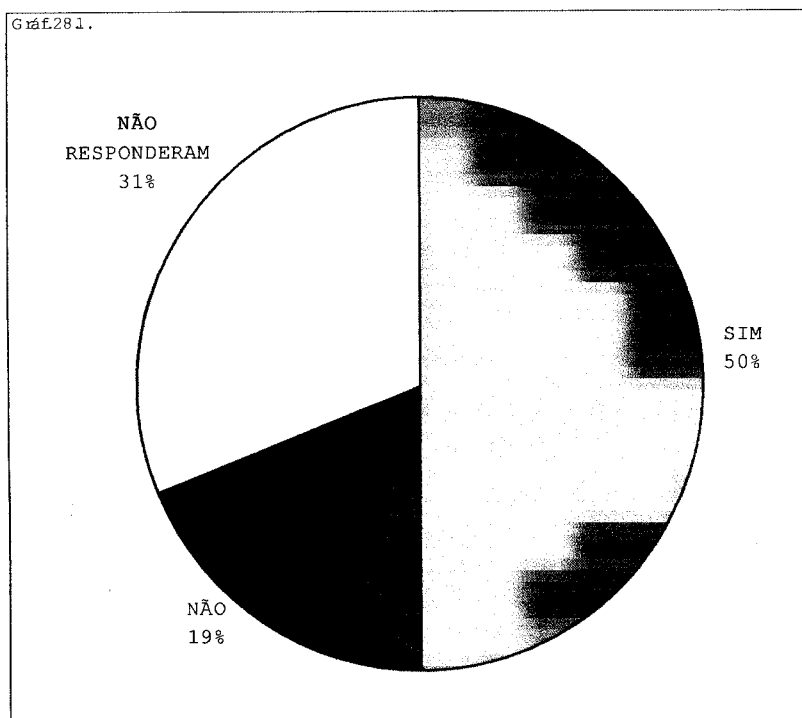


Fig. 28.

Questão 28

Se concorda, considera positivas as que estão em funcionamento na sua escola?

Sim

Não

Escola Secundária Eça de Queirós

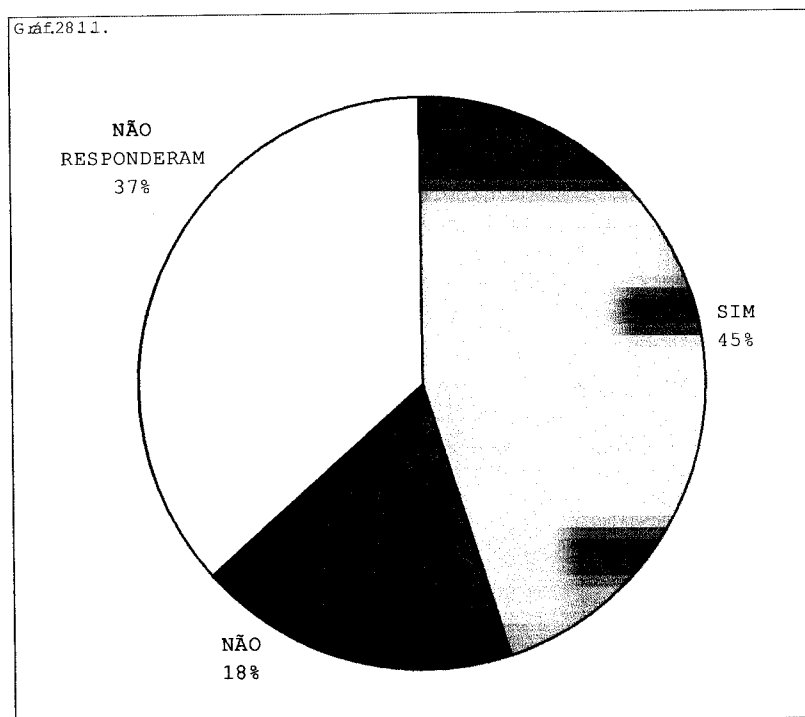


Fig. 28.1.

Que actividades de complemento de formação considera
contraproducentes no ensino secundário?

29

Escola Secundária Henrique Medina

Inq.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58

Outra

Área-Escola

Todas, se é que existem.

Se as actividades forem, de facto, de complemento de formação nunca serão contraproducentes.

Nenhuma, partindo do princípio que têm lógica e objectivos válidos.

Praticamente não existem

Nenhuma.

Não servem para nada. São inúteis

Nenhuma.

Estágios empresas

Visitas de Estudo

Visitas de Estudo

As visitas de estudo são «passeios» na maioria dos casos.

Desporto Escolar

Área-Escola

Área-Escola

«Área-Escola»

«Área-Escola»

Que actividades de complemento de formação considera
contraproducentes no ensino secundário?

29

Escola Secundária Eça de Queirós

Inq.

59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86

87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118

«Área-Escola»

«Área-Escola»

«Área-Escola»

Nenhuma

As disciplinas indicadas para ensino unificado.

Aquelas que são realizadas para publicidade política ou
aquelas que não permitem uma discussão ou esclarecimento
de dúvidas sobre o assunto.

«Área-Escola»

«Área-Escola»

«Área-Escola»

Outra

«Área-Escola»

Outra

Outra

«Área-Escola»

As que ocupam demasiado os alunos.

«Área-Escola»

Que actividades considera que seriam: A-Válidas; B-Úteis, mas dispensáveis; C- Indispensáveis.

30

Escola Secundária Henrique Medina			
Inq.	Válidas	Úteis, mas dispensáveis	Indispensáveis
1	Educação Sexual		
2			
3			
4			
5			
6	Educação Física		
7			
8			Métodos de Trabalho e visitas de estudo
9	Desenho		Informática
10	Todas		
11			Formação para a cidadania
12	Educação para a cidadania	Educação Física	Cultura Geral
13			
14			
15	Intercâmbios	Cultura Geral	
16	Informática	Métodos de Trabalho	
17	Cultura Geral	Métodos de Trabalho	Educação Física
18	Educação para a saúde	Educação Física	educação para a cidadania
19			
20			
21	Educação para a cidadania		
22	Intercâmbios		
23	«A.P.A.»		«A.P.A.»
24			«A.P.A.»
25			
26	Métodos de Trabalho		Métodos de Trabalho
27	Educação para a cidadania	Educação Física	Ecologia
28	Visitas de estudo	Métodos de Trabalho	Maior ligação ao meio
29	Contacto com empresas		
30	Intercâmbios	Visitas de estudo	
31	Métodos de Trabalho	Informática	Cultura Geral
32			
33			
34			
35	Educação para a cidadania	Educação para a saúde	Métodos de Trabalho
36			
37	Educação para a cidadania		
38			
39	Artes	Educação Física	Educação para a saúde
40			
41	Projectos Interdisciplinares	Visitas de estudo	
42			
43			
44	Projectos Interdisciplinares	Educação Física	«A.P.A.»
45	Educação para a saúde	Ecologia	Clubes de Ciência
46		Educação Física	«A.P.A.»
47			
48	Artes		
49			
50			
51	Educação para a cidadania		ecologia
52	Todas.		
53			
54			
55			
56	Educação Física	Rádio escolar	Visitas de estudo
57	Educação Física	Rádio escolar	Jornal escola
58		Educação Física	

Que actividades considera que seriam: A-Válidas; B-Úteis, mas dispensáveis; C- Indispensáveis.

30

Escola Secundária Eça de Queirós			
Inq.	Válidas	Úteis, mas dispensáveis	Indispensáveis
59	Cultura Geral		Aprofundamento dos temas mais falados pelos alunos
60			
61	Clubes		
62			
63	Educação Sexual		
64	Clubes	Artes	Ateliers de escrita
65			Educação para a saúde
66			
67			
68	Educação Física		
69			
70			
71			
72			
73			
74			
75			
76			
77			Área-Escola, Clubes, Conferências e Seminários.
78	Visitas de estudo		
79			Estudo orientado
80			
81	visitas de estudo		Salas de estudo orientado
82			
83	Clubes	As que sobrecarreguem o aluno	«A.P.A.»
84			
85			
86			Educação para a saúde
87			
88	«A.P.A.»	Educação para cidadania	
89			
90	Clubes	Educação Física	Artes
91			
92	Clubes		
93	todas		
94			Aplicação directa dos conhecimentos Experimentais
95	Clubes	Informática	
96	Trabalhos práticos		
97	Cultura Geral	Actividades ludicas	«A.P.A.»
98	Teatro		Visitas de estudo
99			
100	Visitas de estudo		Salas de estudo
101			
102	Artes		«A.P.A.»
103	Vocacionados para a vertente experimental.		
104			
105	Educação para a cidadania	Educação Física	
106			
107	Axiologia	E.M.R.C.	Educação para a cidadania
108	Orientação vocacional		
109			Visitas de estudo
110			
111	Educação para a cidadania	Educação sexual	Educação do consumidor
112			
113	Educação para a cidadania	Clubes	
114			
115	Meteorologia	Teatro	Educação para a cidadania
116	Clubes	Educação Física	«A.P.A.»
117			
118	Educação para a cidadania		Artes

Anexo III

ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade: ____
2. Sexo: Masculino : ____
Feminino : ____
3. Habilitações Científicas:
 1. Licenciatura.....: ____.
 2. Bacharelato.....: ____.
 3. Licenciatura em ensino: ____.
 4. Outra: _____.
4. Habilitações Profissionais:
 1. Estágio Clássico: ____.
 2. Profissionalização em exercício: ____.
 3. Profissionalização em Serviço.: ____.
 4. Estágio integrado.....: ____.
5. Situação Profissional:
P.Q.N.D.: ____.
6. Tempo de serviço:
7. Escalão:
8. Escola onde lecciona:
9. Escola a cujo quadro pertence:
10. Cargos que ocupa:
11. Disciplina(s) que lecciona: .

Questão Um: Na sua opinião, a sociedade moderna, tendo em vista as transformações sociais que necessita realizar, o que deve exigir da Escola (enquanto ensino obrigatório- 9ºano de escolaridade)?

Questão Dois: E ensino secundário, hoje, que objectivos finais deve ter?

Questão Três : A Escola cumpre as Finalidades que lhe são atribuídas?

Questão Quatro: Partindo da sua opinião, de que a Escola não cumpre as Finalidades que lhe são atribuídas, isso acontece fundamentalmente, por que conjunto de razões?

ou Partindo da sua opinião, de que a Escola cumpre as Finalidades que lhe são atribuídas, isso acontece fundamentalmente, por que conjunto de razões?

Questão Cinco: Se afirmou que a Escola não cumpre as Finalidades que lhe são atribuídas, enuncie algumas Finalidades que, na sua apreciação pessoal, a Escola cumpre, de facto, nos nossos dias.

Questão Seis : Qual considera a mais importante? Porquê?

Questão Sete: Poderemos afirmar que: O docente, no Ensino Secundário, encontra-se só, face a um conflito de finalidades que é insolúvel: educar e seleccionar ao mesmo tempo?

Questão Oito: Concorda que se afirme que: O sistema exige, aos docentes, cada vez mais autonomia e criatividade para a consecução de tarefas cada vez mais numerosas?

Questão Nove: O que é que considera estar na origem do sucesso da actividade docente?

Questão Dez: A Escola, ao nível do ensino secundário, selecciona, de facto, os mais aptos e os mais capazes valorizando-os convenientemente com as classificações que lhes são atribuídas?

Questão Onze: Como seria formada a Turma com a qual gostaria realmente de trabalhar a sua disciplina?

Questão Doze: Apresente quatro razões, por ordem decrescente de importância, que justifiquem a sua satisfação ou insatisfação quanto à sua actividade profissional.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS
O que se deve exigir da Escola,
enquanto ensino obrigatório

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS		
O que se deve exigir da Escola, enquanto ensino obrigatório?		
Categorias de análise		
	Legitimamente desejável	Pragmaticamente realizável
E.1	(...) a sociedade moderna deve exigir da Escola, primeiro ao nível da Língua Portuguesa uma formação bem elaborada para que sejam adquiridas competências aos vários níveis, o gosto pela leitura, para ter acesso à cultura, a tudo o que se diz e se ouve, ou se lê. Penso também nos conhecimentos matemáticos, mesmo hoje com o domínio da informática em todos os tipos de emprego.(...) as questões do ambiente, as áreas das expressões	(...) Eu penso que é possível reunir as condições necessárias para cumprir isto caso o poder político assim o desejar!
E.2	(...) A Escola deve dar preparação ao nível teórico-prático da parte científica e académica dos saberes e também uma formação/preparação para a sociedade em que a criança, e depois o jovem, está inserido, tais como a educação para a saúde e para a cidadania.	O saber, mesmo que referindo-nos só à parte teórica é sempre muito importante, mas não é o suficiente. É necessária uma visão da parte técnica que é uma realidade na sociedade em que vivemos, para que não seja completamente desconhecida do jovem que não tem outros meios que lhe possibilitem o contacto com ela.
E.3	A Escola, ao nível curricular mais especificamente, deveria dar conhecimentos da língua portuguesa, da língua materna e também dar uma visão da História do país, na disciplina de História, valorizando-a. Considero que o conhecimento de uma língua estrangeira para que se possa comunicar e não se viva isolado, é fundamental.	O objectivo real que o sistema coloca para o unificado é mesmo que todos os alunos tenham o diploma do 9º ano. Então para que o maior número possível de alunos tenham o 9º Ano simplifica-se cada vez mais e reduz-se ao mínimo as exigências para a progressão. Não sei se aqui não haverá alguma dose de responsabilidade dos professores na hora H da avaliação final. Os professores também querem muito ajudar o aluno para que ele complete o ensino obrigatório e assim caem num facilitismo que eu penso que é mau.

E.4	De uma forma geral penso que eles devem sair preparados a nível científico nas Matemáticas, nas Ciências e na Língua Portuguesa. Também as outras disciplinas mais manuais são muito importantes para que eles desenvolvam capacidades de manejar e a construir objectos e instrumentos. Penso que devem ser preparados a todos os níveis.	Os mesmos	o ensino é demasiado teórico. Devia ter outras facetas. O mais importante seria a actualização dos programas e dos currículos. (...) É uma necessidade do professor «tirar» uma aula, pelo menos uma vez por mês, para conversar com os alunos, para discutir com eles sobre o que é que eles querem, para saber as suas opiniões, etc(...) os programas deveriam ser ajustados, muito mais curtos, para que o professor tivesse tempo e disponibilidade para tratar outros temas igualmente importantes, para conhecer os seus alunos, dialogar sobre o que eles quisessem (...) tratar das causas da indisciplina ou da agressividade verbal que eles têm uns para com os outros ou de vários tabus, por exemplo, que não fazem parte dos programas de Português ou de Inglês, mas são muito importantes para a formação dos miúdos (...) que os alunos não falam em casa com os pais e que se sentem à vontade para perguntar aos professores. Por exemplo, sobre a educação sexual. Até podia ser com pesquisas sobre os assuntos que eles quisessem abordar, que os ensinassem a estudar, também.
E.5	Um mínimo de cultura geral, que é muito deficitária, hoje em dia, a nível geral. Os miúdos têm muita falta de conhecimentos básicos, não só do tipo disciplinar, mas da História do país, da realidade do país, das questões da dependência, etc... Em segundo lugar penso que deveriam existir mais cursos técnicos para os miúdos de electricidade, de carpintaria, etc... porque eles com o 9º ano, quando acabam a escola, não sabem nada sobre o que hão-de fazer. E eles que querem aderir a uma profissão do tipo técnico não têm habilitações nenhuma.		
E.6	Acima de tudo que saibam a importância que cada disciplina tem com o seu conteúdo específico. (...)A Escola deve ser uma continuação da educação da família ou deve ter um papel educativo no relacionamento humano que é o mais importante de tudo. Com base nisso tudo o resto se alicerça. Para educar o gosto e a sensibilidade estética que eu considero muito importante nestas idades... é também importante para que os alunos desenvolvam essa faceta de si, que é uma ligação á vida.		Transmitir mais confiança, incentivar mais à autoconfiança, demonstrar-lhe que ele é capaz se trabalhar o necessário. Eu penso que muitos professores reagem de formas negativas que tornam o aluno inseguro e amedrontado e, depois para o aluno que não tem um bom alicerce que lhe permite agir com segurança. É preciso gerar autoconfiança e eu penso que isso é pouco explorado. Esses espaços estão em branco na formação dos alunos.

E.7	<p>(...) que o aluno, no final da escolaridade obrigatória, domine de forma cabal e satisfatória a Língua Portuguesa que tenha, também, um mínimo de conhecimentos ao nível das Ciências exactas, tais como: aritmética, ciências naturais, conhecimento do meio, não só em termos físicos como socio-culturais, e educação cívica. Educação cívica como aprendizagem de determinadas regras que insiram o aluno no contexto social, político e cultural e mesmo conhecimentos do meio regional. Eu penso que a educação cívica deve ser enquadrada no meio, deve colocar o aluno em ligação com o meio, tal como deveria ser definida no plano educativo da escola. (...) Não concordava com a separação existente anteriormente a qual levava a que fosse obrigatória uma formação técnica até ao 9º Ano de electricidade, mecânica, madeiras, etc... e, depois, o secundário que era um ensino demasiado elitista.</p>	<p>Penso que objectivamente isto é realizável se derem aos professores os meios e a relação professor/nº de alunos que os professores reivindicam!</p>
E.9	<p>(...) que os alunos dominem certas competências básicas, ou seja, redigir facilmente qualquer documento que seja necessário, como fazer petições, etc... de modo a que isso os ajude na vida prática, ... devem ser capazes ler, redigir e fazer contas, com exactidão e rapidamente. A entidade patronal que os empregue deve estar certa disso. Devem ter ainda algumas competências a nível de cidadania, ou seja, o respeito pelos outros, o saber conviver democraticamente, etc... Para além destas que defini como básicas deveriam adquirir uma educação de base. Não a nível aprofundado porque não defendo isso a nível do ensino obrigatório. Uma educação que pudesse ser desenvolvida e/ou continuada, mesmo como formação autónoma...devia constituir um conhecimento científico de base... competências de raciocínio bem estruturado de modo a que, caso não continuem a sua formação escolar, tenham competências que mais tarde lhes permitam construir a sua auto-formação.</p>	<p>Estas competências devem estar claramente adquiridas dado que são jovens que poderão não prosseguir a sua escolaridade. Isto penso que são as competências básicas, as essenciais.</p>

E.10	<p>Mas em termos mais gerais, se calhar, é mais importante incutir nos jovens um certo sentido de responsabilidade cívica... socializá-los, por assim dizer. Ou, pelo menos, consciencializá-los do que é estar inserido numa sociedade e colocá-los a par dessas pequenas questões.</p>	<p>(...)em termos científicos os princípios básicos. Em termos de Língua, deve abordar conhecimentos relativos ao domínio da língua básicos... de vocabulário, de ortografia, etc...no sentido de expandir ao máximo o conhecimento da língua materna, obviamente. Os alunos dos 7º, dos 8º e dos 9º Anos não atingem esses objectivos de forma alguma.</p> <p>Não será tanto uma preparação científica, mas mais uma consciencialização cívica. Mais uma educação do que uma instrução exclusivamente, porque até ao 9º Ano os alunos são muito jovens e têm muita necessidade de aprendizagem de regras. Nota-se muito isso! Por isso deve-se insistir na socialização, na educação e na preparação cívica.</p>
E.11	<p>Deve exigir da Escola a formação geral do indivíduo que é mais importante do que a sua instrução nas matérias curriculares específicas de cada disciplina. Os valores a desenvolver no indivíduo são as características da sua personalidade e a sociabilidade enquanto integração activa na sociedade. Sociabilidade como «saber estar» segundo princípios como a coerência, as regras sociais de respeito pelos outros, de convivência democrática, em resumo uma boa formação para a cidadania que lhe permita uma existência para a vida e para a convivência democráticas. Os valores que começaram a existir com a Revolução Francesa e que fundam a sociedade moderna, valores que nós ainda não cumprimos.</p>	

E.12	<p>Como fundamental a formação social, que é mais importante que a formação técnica. Eu sempre defendi e continuo a pensar assim, que para a formação técnica há sempre tempo de a realizar, qualquer momento é momento de a fazer, para o saber-fazer. A formação para o ser é muito mais importante, quer seja para o ensino obrigatório quer seja para qualquer outro. Penso que a Escola deve ser de alguma forma independente. É claro que é um serviço nacional mas deve tomar como papel principal a formação da pessoa.</p>	<p>A Escola cumpre em parte, esta Finalidade que lhe atribui. Em parte considero que se aprende a ser, a respeitar e a considerar os outros como pessoas iguais, a criar-se relações de convivência... do que deve ser uma boa relação humana..</p> <p>Escola não cumpre todas as Finalidades que lhe são atribuídas, e isso acontece, se calhar, por um conjunto de razões, que se prendem com a burocracia do sistema, como seja a obrigatoriedade de cumprir na íntegra os programas disciplinares e todos esses aspectos tecnocráticos. Eu sei que é muito fácil atirar com as culpas para o sistema, porque não se sabe muito bem o que é isso mesmo. Mas nós também teremos algumas culpas porque não conseguimos passar, de facto, a mensagem, não é? Se a culpa é verdadeiramente nossa ou se também somos pressionados por elementos exteriores da conjuntura social não sei. Não sei se a maior parte dos professores não estará mais preocupada com o aspecto técnico e tecnocrático da profissão do que com a educação do ser...não sei...</p>
E.13	<p>Na minha opinião, a sociedade moderna, deve exigir da Escola (enquanto ensino obrigatório-9ºano de escolaridade) que prepare os alunos no sentido de poderem vir a desempenhar tarefas de carácter técnico, ao mesmo tempo que forneceria os princípios básicos da cidadania.</p>	<p>Escola não cumpre as Finalidades que lhe são atribuídas, isso acontece fundamentalmente, porque os professores estão demasiado preocupados com o cumprimento dos programas para dedicarem algum tempo à formação cívica dos alunos.</p>

E.14	<p>No geral, que forme as pessoas em duas vertentes: a parte dos conhecimentos, propriamente ditos e a parte social. (...) Eu penso que quando a sociedade exige à Escola que forme devia exigir que formasse em competências mais práticas para permitir às pessoas uma adaptação mais rápida às transformações sociais.</p> <p>Não penso que as competências sociais devam ser as finalidades fundamentais da Escola, mesmo até ao 9º ano. A função principal penso que deve ser a de instruir... mais competências na base científica ou de conhecimentos, teóricos e práticos. Não podemos esquecer que a escola é, no fundo, uma mini-sociedade, logo, existem pessoas e todas as relações sociais estão aí presentes. Também acaba por formar. Agora, eu penso que, não poderá ser um objectivo número um, mas constitui uma formação inerente, digamos assim.</p>	<p>Eu penso que a sociedade moderna se transforma muito rapidamente e a Escola não consegue acompanhar. Quando a sociedade passa a exigir à Escola a formação em determinadas competências científicas e técnicas e a Escola se organiza para esse fim, quando começam a sair sujeitos assim formados, essas competências já estão ultrapassadas. No caso da transformação social eu penso que também assistimos a uma transformação social tão rápida que, mesmo para aquelas coisas que nós acreditamos que mudam muito lentamente isso não é verdade. Na realidade as exigências em termos sociais de hoje são de conhecimento de como realizar «muitas manobras», muitos artifícios, de como responder fortemente à grande e crescente competitividade, por exemplo... exigem determinadas competências específicas para se viver integrado no dia a dia difícil, agressivo e inseguro! Mesmo em termos profissionais, há uma transformação tão grande que não sei como a Escola pode responder...</p>
E.16	<p>Na minha opinião, a sociedade moderna, tendo em vista as transformações sociais que necessita realizar, deve exigir da Escola (enquanto ensino obrigatório- 9ºano de escolaridade), uma maior responsabilização por parte da comunidade educativa, mas também pela sociedade em geral, no sentido de formar cidadãos mais responsáveis e retomar valores esquecidos.</p> <p>A mais importante é a da educação para formação de cidadãos responsáveis.</p>	<p>(...) A Escola, no essencial, cumpre as Finalidades que lhe são atribuídas. Ensina e educa... porque transmite conhecimentos e educa... ou, pelo menos, tenta educar.</p>

E.17		<p>(...) uma formação básica que lhes dê uma certa consistência para a vida activa. Mas que deixe o aluno preparado, pelo menos minimamente, (...) para ele saber ler e escrever, sem dificuldade alguma, no que concerne à matemática, que é um complemento indispensável, para que ele saiba, realmente, funcionar em termos numéricos e dos conceitos elementares.(...) uma formação de base equivalente àquilo que era a 4ª Classe do «antigamente» E Porquê? De facto, nós constatamos que há pessoas com a 4ª Classe do «antigamente», que são uns doutos comparativamente aos nossos alunos do 9ºAno. Além disso, nós temos essas situações confirmadas logo no início do secundário, que é uma discrepância enorme entre a realidade e os pré-requisitos necessários. Verifica-se logo que eles não têm aqueles conhecimentos mínimos para aguentar o estudo de uma matéria do início dos programas do ensino secundário. Nem as bases mínimas indispensáveis.</p> <p>Quando atrás me referi à vida activa, não me circunscrevia a uma possível saída para o mundo do trabalho. Eu queria referir-me a algo mais abrangente, embora quem saia de imediato para o mercado de trabalho, no final do 9ºano, não tem conhecimentos práticos nenhuns. Mas eu considero que deve existir uma formação cívica. Para mim isso é primordial. Na aceção alargada do conceito. Até ao 9º ano, porque ele pode abandonar logo a Escola. Para ele ter, pelo menos, aquele mínimo, para poder saber, a partir daí, dissociar as coisas para ver «onde e onde não, como e como não, e a quem e a quem não». Eu penso que isto é muito antigo, mas faz parte de uma formação cívica essencial. Isto da educação cívica dos alunos é muito importante para que eles conheçam os seus direitos, os seus deveres, sem grandes ambições teóricas que não são apropriadas para aquelas idades. Numa perspectiva prática e pragmática, tudo isso. Eu acho isso quase que uma obrigação social.</p>
------	--	--

E.A.1	<p>(...)deve exigir qualidade, rigor e disciplina, ou seja, um aluno quando vai para a Escola vai ser socializado, vai aprender coisas novas, vai ser formado e a Escola deve mostrar ao aluno determinados valores, deve formatar o aluno segundo determinados valores e princípios de qualidade, de rigor e de disciplina, para além dos valores fundamentais de liberdade e de democracia. Ou melhor, quando um aluno vem para a Escola, seja qual for a aprendizagem, seja qual for o momento de socialização, esta deve constituir-se como espaço aberto, espaço de liberdade porque vai ser o espaço de que o aluno vai dispor ao longo de todo um ano, de vários anos...</p>	<p>(...)é capaz de ser o único espaço que, ao longo de toda a sua vida, lhe permite que ele se realize, que ele exerça mais longamente os seus direitos de participação e de liberdade. Mas, também, deve ser um espaço onde se ensine que devemos ser rigorosos, que devemos ser disciplinados, que devemos fazer o nosso trabalho e realizar as nossas aprendizagens o melhor que soubermos e que pudermos e, para que tal aconteça temos que demonstrar ao aluno que é necessário um esforço por fazer bem. Sem qualquer dúvida. Até ao 9ºAno a dimensão socializadora da Escola, parece-me, está mais vinculada, quer dizer, além dos conhecimentos programáticos, há a questão dos valores de vivência democrática, do respeito pelo outro, da correcção de atitudes, da formação da vontade, da formação do carácter, da formação da personalidade que devemos ter mais em consideração.</p>
E.A.2	<p>Considero então fundamental que a Escola cumpra eficazmente este papel de educador cívico, a par com outras formações menos científicas e mais lúdicas mas não menos importantes. Até para ocupar aqueles tempos que os pais querem que eles passem, cada vez mais, na Escola, dado que trabalham a tempo inteiro longe da Escola.</p>	<p>A Escola tem que, cada vez mais, «olhar» por esta vertente formativa cívica, a meu ver infelizmente, pois que na família esta não existe de modo eficaz. Só quem não é professor poderá ignorar, mas eu penso que todos sabem que todos os dias há alunos, que a nível de comportamento, são claramente inconvenientes para o todo.</p>

E.A.3	<p>Portanto, a Escola deve dar uma formação geral de saberes, de valores e de comportamentos. Saberes reais e não uma quantidade de conteúdos muito bem decorados, são os necessários para a Escola de hoje. Até ao 9º Ano deveria existir uma filosofia de ligação ao meio, aos valores e aos conceitos de poder, do poder de cada um e do poder político de grupos sociais, de autonomia por exemplo. Não podemos continuar sempre só em função de cumprir o programa de cada disciplina. Deveria existir menor quantidade de conteúdos disciplinares e maior globalização dos conhecimentos ... uma interdisciplinaridade.</p>	<p>A sociedade actual, exige, neste tempo da concorrência, de um capitalismo neoliberal exige indivíduos muito bem formados no sentido que eles denominam de especialistas. Portanto, não é necessária uma formação muito longa, um curso universitário muito comprido, desde que funcione no sistema.</p> <p>Para a Escola actual seria importante uma educação para determinados valores...uma questão de ética, também ...de como se situar na sociedade. Isto falta muito. Cresce um novo riquismo ignorante. Os jovens deveriam ter uma ideia da globalidade dos saberes, quer dizer, uma abrangência e a comunicação dos diversos ramos dos conhecimentos científicos e destes com saberes práticos. Falta a ligação dos conhecimentos com o meio. Falta fazer-lhes sentir a utilidade de cada conhecimento... ainda funciona o modelo da separação total dos saberes de modo hierarquizado.</p>
E.A.4	<p>(...)aquilo que ela não lhe dá neste momento, que é uma base cultura mínima, pelo menos, e uma preparação quer para enfrentar a vida activa quer para seguir estudando. A formação cultural mínima tem que ser sólida ao nível da Língua Materna e é uma preparação sólida para enfrentar a vida prática, hoje em dia. Isto é, também é necessária a cultura tecnológica, que hoje também não existe e algum Know-Haw da sociedade comercial, o qual também não é dado hoje pela Escola.</p>	<p>A mesma.</p>
E.A.5	<p>A sociedade moderna espera que a Escola prepare intelectualmente os jovens para que cumpram os seus papéis sociais de uma forma consciente e que desenvolvam a sua autonomia pessoal dentro de princípios de responsabilidade, liberdade e solidariedade. Ao mesmo tempo, o conjunto de saberes e aptidões desenvolvidos deverão permitir aos jovens estudantes fazer opções profissionais responsáveis..</p>	<p>Eu penso que é o (o mesmo) que a sociedade moderna deve exigir da escola.</p>

e.a.6	A sociedade hoje deve exigir da Escola mais formação de que informação. Esta deve ser básica e complementar (não concorrente) de disponível por outros meios (comunicação social, electrónica). A formação crítica é essencial e prioritária. A chamada «formação profissional» não corresponde a este conceito. Deve ter lugar próprio.	O mesmo.
E.A.7		A sociedade moderna deve exigir à Escola apoio na educação dos jovens. Além disso deve exigir que prepare os jovens, ao nível do ensino básico, para uma cidadania responsável e conseguida... que os prepare para a sociedade de hoje e para a construção positiva da sociedade de amanhã. Isto é para mim o mais importante, o fundamental.
E.A.8	Eu penso que até ao 9º Ano deve existir uma formação do aluno como pessoa. A Escola deve prolongar a educação moral e social da família quanto aos valores de integração e acção sociais colectivas como cidadão e como sujeito de uma acção. Deve dar uma cultura geral básica mas segura, principalmente no que diz respeito à língua e à cultura portuguesas porque garante a sua identidade e ao pensamento e conhecimento matemáticos. Deve formar cada indivíduo principalmente em termos de conduta e, não essencialmente, em termos de conteúdos programáticos muito aprofundados, que o façam perder o sentido do todo do saber. Em termos de conduta penso que os valores de inter-ajuda e solidariedade, o sentido de partilha e do trabalho em conjunto; o saber-estar em grupo e em sociedade que implica saber ouvir e saber intervir, sempre que necessário. Os valores implicam todo o conjunto de valores próprios dos direitos e dos deveres fundamentais do homem em sociedade.	Também penso que até ao 9º Ano deve existir uma selecção baseada nas aprendizagens. Só deve haver transição de ano quando os objectivos tiverem sido atingidos todos. Não pode continuar a ser uma progressão contínua sem existirem as aprendizagens fundamentais. A selecção tem que existir sempre com o objectivo de garantir que a transição não é uma «passagem administrativa».

E.A.9	A sociedade moderna deve exigir da escola que, para além de um sistema local de aprendizagem e formação, crie condições mais favoráveis ao desenvolvimento da pessoa-aluno, definindo os objectivos, as actividades e as estratégias, bem como processos de avaliação considerados adequados a apropriação do saber e à realização de novas aprendizagens em domínios específicos facilitadores do desenvolvimento global do aluno.	Considero que o objectivo da Escola não pode ser só a transmissão de conhecimentos e de um saber livresco tendo em vista a preparação para provas de classificação. Pressupõe que se valorize a dimensão do aluno como pessoa com características próprias, em cujo desenvolvimento intelectual, afectivo, cultural e social, a Escola tem um papel determinante a desempenhar.
E.A.10	Na minha opinião deve ter em consideração, principalmente, a formação do cidadão em todas as suas vertentes, mas também não pode esquecer que, para além disso, tem que haver formação dos alunos na sua vertente disciplinar e até profissional, se eles saem para o mundo do trabalho, logo. Mas até ao 9º ano, penso eu, que deve essencialmente ajudar na construção da personalidade de cada jovem.	(O mesmo) É necessário possibilitar a aprendizagem da vida em comunidade e do respeito mútuo pelo diferente. Até ao 9º Ano penso que isto é o mais importante. Muitas vezes, é muito difícil porque os professores também não possuem uma sólida formação no campo da cidadania, logo não podem transmiti-la.
E.A.11	deve procurar elevar o nível cultural dos mais jovens, ajudar à construção da cidadania, à construção do espírito democrático e à aprendizagem das regras da convivência social dentro de determinado tipo de valores.	Uma formação mínima que permita às pessoas viver em sociedade com uma compreensão do que se passa à sua volta, ler sem dificuldade e interpretar um qualquer texto escrito, por exemplo...
E.A.12	(...) deve dar aos alunos uma formação geral, global e básica que lhes permita a existência e a convivência na sociedade. Os valores que permitam formar saberes de como conviver em grupo, o respeito pelo outro, a solidariedade, mas também espírito e hábitos de trabalho individual e em grupo.	(O mesmo)...O aluno deve ficar consciencializado dos seus deveres e dos seus direitos como cidadão. Tem que ter conhecimento do que é ser livre e não como eles entendem que é : «eu faço o que quero e o que me apetece e o resto não me interessa!». A Escola deve formá-lo para que ele se consciencialize dos seus deveres e dos direitos que pode e deve exercer.
E.A.13	A sociedade moderna, tendo em vista as transformações sociais que necessita realizar, deve exigir da Escola que prepare os alunos para serem cidadãos responsáveis, defensores da Democracia e da Paz, seres humanos solidários, cooperantes e possuidores de uma mente moderna e criativa. Depois, para serem trabalhadores eficientes, lúcidos e não alienados	O mesmo.

E.A.14		(...) conhecimentos seguros da Língua Portuguesa, o domínio correcto da língua materna, tanto escrita como falada, conhecimentos seguros de Matemática e alguns conhecimentos da História.
E.A.15		A sociedade moderna deve exigir da Escola que os meninos saiam da Escola com a capacidade de compreender o que lêem, a saberem integrar-se no mundo actual, isto é, a saberem ser educados e a comportar-se como cidadãos de Portugal, da Europa e do Mundo em geral
E.A.16		A sociedade moderna deve exigir da Escola que os meninos saiam da Escola com a capacidade de compreender o que lêem, a saberem integrar-se no mundo actual, isto é, a saberem ser educados e a comportar-se como cidadãos de Portugal, da Europa e do Mundo em geral
E.A.17	<p>Talvez no unificado se de proceder ao despertar de pontos de interesse pela cultura científica, e não só.... Despertar-lhes a curiosidade... e o sentido da necessidade de saber ler e interpretar a linguagem... ao nível da cultura geral do unificado, devia entrar uma formação geral de carácter social. Ela não existe no unificado nem depois no complementar... Eu penso que era necessário alertar os jovens para esses e outros problemas sociais, porque eles não sabem porque não lêem jornais, etc...</p> <p>Mas considero que era muito importante que existisse na Escola, uma formação a esses níveis das questões sociais, embora não saiba se existe uma disciplina com conteúdos em que se pudessem enquadrar a discussão destes assuntos. Nem que fosse em Colóquios ou em Conferências dado que nem todos os professores estarão preparados para dar formação nestes campos. Mas considero que era importante, tanto no unificado como no secundário.</p>	<p>Até ao 9º Ano, dado que a escolaridade obrigatória e não se pretende que o jovem saia com formação profissional, a Escola deve dar-lhes uma cultura geral e prepará-los para o «desenrascar-se por si próprios» nos variados aspectos. Primeiro, prepará-los para eles serem capazes de decidir o que fazer a seguir: se prosseguir estudos, se optar pela saída da escola, se escolher um curso tecnológico ou se optar para uma escola profissional. No nosso país, neste momento, não há boas escolas profissionais, pelo menos que se saiba. dar-lhes uma cultura, pelo menos mínima, no domínio da língua portuguesa e de uma língua estrangeira, faladas e escritas e no domínio científico, também, é claro. Nesse sentido as disciplinas que eles têm estão correctas, mas talvez os conteúdos não o estejam. Ou, se calhar, os conteúdos estão certos e adequados, mas o modo como os professores abordam esses conteúdos não estará a ser o mais correcto.</p>

E.A.18	<p>À Escola sempre se exigiu a tarefa principal na formação dos cidadãos membros activos numa sociedade em transformação ou meros produtos de uma cultura tradicional. Espera-se que a Escola agrade a «gregos e a troianos»... À Escola pode-se exigir que colmate as falhas da educação familiar, que forneça os instrumentos para o indivíduo poder encontrar o seu rumo, descobrir as suas competências, superar as suas dificuldades.</p>	<p>Para se poder exigir isto à Escola, basta que na formação dos professores esses objectivos estejam interiorizados; para se dever exigir isto à Escola, entre muitos outros objectivos, é necessário que as sugestões dos professores sejam ouvidas, que as condições de trabalho permitam que as interacções se aprofundem e se diversifiquem</p>
--------	--	--

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Causas percebidas do mal-estar docente.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Causas percebidas do «mal-estar» docente

Categorias de Análise

	Satisfação	Insatisfação
E.1	(...)obtenho alguma satisfação com o que faço quando posso ter os alunos em anos consecutivos e posso ver o que eles vão progredindo ao nível da disciplina e das competências cognitivas e de autonomia no trabalho. A parte da gratificação é muito baixa para quem se empenha e para quem se envolve.	(...)a falta de solidariedade profissional, é enorme! (...) E quando os que não fazem nada, levantam problemas aos colegas que tentam fazer o seu melhor.... E então quando aparecem aqueles louvores a pessoas que só fizeram o que era mais visível e não o que era melhor para o desenvolvimento dos alunos?
E.2	(...)eu gosto do que faço. Penso que estou no trabalho que gosto de realizar e que me permite uma valorização científica permanente pelo que tenho que estudar para leccionar . Outra razão é o horário mais ou menos flexível que me permite dar um apoio à família pois que não me prende oito horas seguidas afastada de casa e posso trabalhar em casa.	(...)o baixo salário, tendo em conta o nosso trabalho e a nossa dedicação. Não me considero recompensada! ...a contínua ansiedade com programas muito extensos para leccionar num muito curto espaço de tempo. Outra das razões da minha insatisfação prende-se com os alunos. Hoje, a maioria parece não gostar de estudar. Os alunos parecem estar nas aulas porque têm que estar e mais nada.
E.3	É uma satisfação poder motivar para o estudo, fazer com que eles consigam chegar mais longe. As relações humanas são muito importantes e fonte de satisfação, tanto nas relações com os alunos como com os colegas.	Bem, de início não gostei de dar aulas.(... Nós sonhamos com uma realidade muito diferente da realidade que encontramos aqui.
E.4	(...) dá muita satisfação acabar um curso e ver-se que era isso mesmo que se queria fazer(...) poder motivar para o estudo, fazer com que os alunos consigam aprender. As relações humanas são muito importantes e fonte de satisfação, tanto nas relações com os alunos como com os colegas.	(...)de início não gostei de dar aulas. Este ano também não é o ideal para ajuizar isso. Nós sonhamos com uma realidade muito diferente da realidade que encontramos aqui.

E.5	<p>É de satisfação porque dá muita alegria e bem estar acabar um curso e ver-se que era nisso mesmo que se queria trabalhar e se consegue mesmo emprego.</p>	<p>O início da profissão é sempre muito difícil. Eu, este ano, fiquei com um horário incompleto, (...)o ambiente entre professores deveria melhorar um bocado porque afinal estamos aqui todos para o mesmo.</p>
E.6	<p>Não sei bem!</p>	
E.7	<p>A satisfação vem da qualidade que se consegue imprimir ao trabalho. O saber que ser professor é cada vez mais difícil mas que, se se tiver uma alma grande e uma grande generosidade, consegue-se responder aos alunos que, tantas vezes, são ambiciosos no saber e nos resultados. A postura dos alunos ao nível do 12º Ano já é gratificante porque tentam responder positivamente..</p>	<p>A insatisfação deriva da compensação monetária e do estatuto social que são baixos, da falta de orientação dos responsáveis pelo sistema, que andam muito desorientados.</p>

E.8	<p>(...no secundário é ter alunos que gostam da disciplina de Ciências.</p> <p>No unificado como todos têm que estar ali eu sinto muita desmotivação! tenho alunos fortissimamente desmotivados!</p> <p>No secundário, eu tenho a sorte de ser professora de Ciências e portanto, de uma maneira geral, os alunos que vão para a opção de Científico-Natural, vão porque querem, não estão a fugir de nada, não estão a fugir nem da Matemática, nem da Química nem da Física. São alunos que estão lá porque querem e não porque não têm outra opção</p>	<p>A insatisfação resulta do facto do sistema querer que eu seja uma «super-professora». Não existem condições ao mesmo tempo que tudo nos é exigido...cada vez mais. Há uma espécie de pressão para que o professor assuma todas as responsabilidades pelo falhanço do sistema.(...)</p> <p>Não estou a ver nada que dê ao professor a dignidade profissional que tinha e que foi perdida. Antigamente o professor era tido como alguém que sabia e que era respeitado e agora o professor é tido como aquele que não sabe fazer nada e por isso é professor.</p> <p>As condições nas escolas estão cada vez mais complicadas, os múltiplos papéis que temos que desempenhar, dizem-nos que temos que os desempenhar e «acabou o assunto».</p> <p>O problema da massificação do ensino é uma realidade mas eu também não sei como é que se pode dar a volta ao problema. (...)Mas temos aqui grande quantidade de alunos que não querem, ano após ano, estar aqui. Só vêm à escola porque são obrigados... é desgastante, completamente desgastante, aquela sensação que nos assalta de que não estamos ali a fazer nada e eles estão com a mesma sensação. Não podemos continuar a «formar» indivíduos que não são capazes de fazer nada eficazmente, não são capazes de se desenvencilhar sozinhos. são pessoas dependentes e indefesas face à sociedade moderna.</p>
E.9	Acho que gosto do que faço, porque é o que sempre fiz!	Não tenho

E.10	<p>Gosto do que faço... pelo menos para já. É, sem dúvida, sem querer parecer muito exagerada, uma das profissões mais importantes. Daqui surgem todas as outras profissões. E, claro, dá um certo gozo saber que estamos a contribuir para a formação educacional e a instrução das pessoas que, no futuro, poderão vir a ser pelo menos pessoas no sentido pleno do termo.</p>	<p>(...) resulta da burocracia inerente ao processo por causa das limitações que o professor tem em toda a sua actividade (...). Para quem pensava, antes de vir para aqui, que dar as aulas era o mais difícil, rapidamente se desenganou. O número de turmas que o professor tem, sobrecarrega-o muito, não permite que o professor se entregue à profissão, que ganhe gosto ou motivação para trabalhar nela (...) ainda é das poucas profissões, que leva muito trabalho para casa... É uma grande falta de acompanhamento dos alunos e dos professores em termos de acompanhamento dos comportamentos menos normais.</p>
E.11	<p>(...) realizo o que gosto de fazer...</p>	<p>Não coloco a questão salarial como fonte da minha insatisfação. Mas se colocarmos todas as profissões que exercemos dentro desta como educadores, instrutores, dinamizadores, etc... então estamos muito mal pagos!</p> <p>Não me sinto muito satisfeito por causa da falta de coerência do sistema, pelas liberdades e autonomias que dizem que temos mas que, na realidade não temos. Pela tentativa de nos meter na cabeça que a avaliação é contínua e que o aluno é avaliado por nós e nós é que somos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem na sua totalidade e, no final do ano, é-lhe passado para a mão um exame que os avalia e classifica em definitivo quando o professor não teve nada a ver com a construção desse mesmo exame. Enfim, são essas situações de coerência...</p>
E.12	<p>Eu fico satisfeito quando os meus alunos ficam satisfeitos. É evidente que para eles há alguns sintomas muito objectivos como sejam as altas classificações. Isso é muito nítido quando eles vão fazer exames nacionais e tiram boas notas.</p>	
E.13	<p>Não sei</p>	

E.14	Eu gosto do que faço. Foi uma decisão um pouco tardia mas foi feliz. Eu só tomei a decisão de ser professora aos meus vinte e um anos e eu penso que é uma altura óptima para se escolher uma profissão. Gosto da escola, gosto dos meus colegas de trabalho	As razões da minha insatisfação prendem-se com a realidade de o nosso trabalho não ser reconhecido, nem pela opinião pública, nem pelos nossos alunos e muitas vezes pelos nossos c
E.15	Não sei! Nunca reflecti muito sobre isso! Acho que estou satisfeita!	Nunca pensei nisso!
E.16	Gosto muito do que faço e considero que faço bem e esforço-me por fazer o meu melhor!	<p>As quatro razões, por ordem decrescente de importância, que justificam a minha insatisfação quanto à minha actividade profissional são:</p> <ul style="list-style-type: none"> .Os alunos sem motivação; .A falta de acompanhamento familiar aos alunos; .A falta de respeito do aluno pelo Professor; .A falta de cooperação dos alunos nas tarefas propostas;
E.17		<p>Nós somos a única profissão que trabalha maioritariamente com quem não quer trabalhar aquilo que tem que trabalhar! Onde o aluno é obrigado a fazer qualquer coisa que ele não quer naturalmente fazer. Onde tudo tem que ser igual e todos afinal somos naturalmente diferente</p> <p>(...)toda a atitude de facilitismo que está difundida no ensino obrigatório, está a ser projectada para o complementar</p> <p>(...) a nossa classe é uma classe profissional muito exposta. E todo o sistema que permite que todo o mundo intervenha e todo o mundo dê palpites, todo o mundo critique sem quaisquer limites nem conhecimento de causa, banaliza-se ao ponto de parecer que não é necessário qualquer saber específico para o exercer!</p>

E.19	<p>Em termos de satisfação, gosto muito de ser professora, gosto muito de contactar com os alunos, gosto de ensinar e isto, para já tem servido de compensação e de meio de contentamento. Há sempre alunos que nos decepcionam, mas nestes oito anos foram poucos os que o fizeram. São sempre os alunos que me têm segurado para não sair do ensino.</p>	<p>Uma das primeiras razões da minha insatisfação e penso que é também a de muitos colegas nossos é a da progressão na carreira, que se faz sempre só em função da idade e nunca em função do trabalho ou do empenho que o professor desempenha na Escola.</p> <p>e se eu, por exemplo, me esforço ao máximo e me dedico exclusivamente a isto, e outro, aqui ao meu lado, não faz quase nada, os dois ganhamos o mesmo e progredimos o mesmo na carreira</p> <p>A questão da Formação Contínua também me parece que deveria ser cada vez mais uma formação em serviço, com actividades ligadas aos alunos, do que termos que sair da nossa actividade principal. É evidente que o objectivo exposto é a posterior aplicação no trabalho com os alunos, mas é cada vez mais difícil fazer a ligação.</p> <p>a minha insatisfação prende-se com as condições de trabalho: turmas numerosas, espaços reduzidos, materiais reduzidos, etc... que nos obrigam a ser cada vez mais criativos para fazer qualquer coisa de jeito.</p>
1 A	<p>Esse grau de imprevisibilidade da profissão docente, ao contrário de muitas outras profissões em que há aquelas mesmas coisas sempre para fazer, aqueles ofícios para assinar ou aquela mesma rotina de sempre</p> <p>Trabalhamos com pessoas, todas elas diferentes, todas elas imprevisíveis e nunca podemos estar certos de como nos vai correr o dia amanhã ao leccionar.</p>	<p>Nunca quis outra profissão que não fosse a de professor e a de professor de Geografia. Depois de tirar o curso e depois de começar a dar aulas, já queria ser outra coisa... provavelmente, se fosse hoje, queria ser outra coisa.</p>

2 A	<p>O que sinto é satisfação. É perfeitamente positivo e profundamente gratificante ser reconhecida pelos alunos, mesmo muitos anos depois. O contacto com muitas pessoas e até com pessoas de muitas nacionalidades. Isto também tem a ver com a minha formação contínua, com uma certa abertura a uma data de pessoas com outras culturas. O contacto com muitos colegas e muitos alunos nas mais diversas escolas por onde passei também é muito gratificante. Também quero citar as actividades extra-aula, sejam intercâmbios, sejam clubes, sejam festas comemorativas em que os alunos se empenham e se revelam de uma outra maneira. Às vezes os pais têm reacções pouco positivas em relação a este tipo de actividades mas os alunos revelam-se muito responsáveis nestas actividades.</p>	
3 A	<p>(...) gosto muitíssimo de dar aulas. Gosto de dar iniciação. Penso que se estivesse a leccionar no 8º Ano era capaz de lhes inculcar o gosto pela aprendizagem e pela investigação.</p> <p>Consigo transformar todas as minhas aulas numa aprendizagem pela descoberta, também porque tenho poucos alunos. Posso realizar toda a prática, mesmo que o programa não o preveja.</p> <p>Gosto muito do convívio com os outros colegas e com os colegas de outras escolas. Não gosto dos mercenários no ensino.</p>	<p>A nossa Escola continua a pensar como se se tratasse de «um Liceu».</p>

4 A	<p>Gosto inenso do que faço e, muitas das vezes, o trabalho e a maneira como eu o encaro são uma autêntica terapia para me sentir bem.</p> <p>Esta profissão exige uma série de relações humanas que são muito importantes. O contacto com os alunos nunca é o mesmo, exige sempre a diferença, exige de nós um contínuo aperfeiçoar de atitudes, de comportamentos, os quais, por outro lado são sempre comportamentos novos.</p> <p>é possível nesta profissão algum trabalho de equipa verdadeiro sem muita da frieza e da competição que encontramos em muitas outras profissões.</p>	<p>O que mais me desgosta nesta profissão é a falta de ética e a falta de prestígio generalizada na qual me encontro incluída.</p> <p>se todas as pessoas tivessem formações mais semelhantes e mais aferidas talvez fosse possível algum espírito de classe.</p> <p>É este espírito de classe que falta e que faz com que os professores não tomen posições em questões profissionais que são essenciais. De facto estamos todos divididos porque somos todos muito heterogéneos.</p> <p>Aquilo que mais me aflige é o facto de eu constatar diariamente que há falta de profissionalidade dos docentes.</p>
6 A	<p>1º - Trabalho no âmbito da História e das Ciências Sociais.</p> <p>2º - Permanente auto-valorização pessoal, pedagógica e científica, que realizo com muito método.</p> <p>3º - O trabalho com jovens.</p> <p>4ª - Contacto constante com colegas com preocupações profissionais semelhantes.</p>	<p>1º - Horários sobrecarregados ou não organizados a meu contento.</p> <p>2º - Currículos disciplinares extensíssimos que obrigam a ritmos de leccionação pouco pedagógicos.</p> <p>3º - Falta de empenhamento da escola em aquisição de materiais didácticos.</p> <p>4º - Leccionação de cursos nocturnos.</p>

7 A	<p>A minha satisfação quanto à minha actividade profissional, é total. Eu nunca me veria a fazer outra coisa. A actividade que tenho, não estou só a falar como professora, no sentido estrito do termo. . Gosto muito de «dar aulas», gosto muito de lidar com alunos, mas gosto também muito de todo o outro trabalho da escola. Gosto de participar em tudo o que a escola se envolve. Gosto de ajudar as pessoas que estão à frente da escola, porque gosto da escola em si, independentemente das pessoas que estão ou não estão lá. Isso não é o mais importante para mim. Eu concorde ou discorde com determinados pontos, com determinadas orientações dadas pela direcção da escola, eu apoio no que concordo, fundamentalmente, porque gosto da escola, gosto dos alunos. Portanto, sinto-me satisfeita lá. Não quero com isto dizer que não gostaria, de vez em quando, de fazer uma coisa diferente. Mas, se calhar, compenso isso fazendo outras coisas, já tive praticamente todos os cargos que se pode ter dentro de uma escola porque gosto de saber como é estar em cada um deles, como é lidar com alunos, com os pais, com os colegas ou com os funcionários. E tenho experiência de tudo isso e sinto-me verdadeiramente satisfeita com a minha profissão.</p>	
8 A	<p>Sempre que venho dar aulas e os alunos estão receptivos sinto satisfação. Mas também gosto do ambiente humano e gosto de estar integrada.</p>	<p>A minha insatisfação em termos profissionais situam-se ao nível da formação. Nunca existem acções de formação para o meu grupo. Acabamos por frequentar as acções de formação de «clínica geral», absolutamente desmotivantes enfadonhas. Sentimos falta de formação na área para trocar conhecimentos e dúvidas. E há ainda a questão salarial, é claro, mas essa já é muito velha.</p>
9 A	<p>Gosto de ser professora; gosto de promover ideias, valores, atitudes ... gosto de partilhar e de aprender.</p>	

10 A	<p>Eu não sei se estou satisfeita se estou insatisfeita. Eu penso que estou acomodada, porque a minha vocação nunca foi ser professora, sempre foi medicina. Eu penso que, dentro da minha profissão me acomodei e, claro que eu tento arranjar sempre coisas que me motivem, mas... às vezes, penso que são só mesmo os alunos... pelos alunos. Alguma satisfação que o professor tem, se tem 12º Ano, é quando os alunos vão a exame e obtêm altas classificações. Aí vemos todo o nosso esforço recompensado.</p> <p>E depois há o relacionamento com os miúdos que é sempre muito gratificante. Há até miúdos que nos marcam profundamente.</p>	
11 A	<p>Eu gosto imenso daquilo que faço. A satisfação de lidar com os alunos é muito grande. Engloba o acto de lhes transmitir alguns valores, para além dos conhecimentos matemáticos. Mas hoje cultiva-se muito o individualismo, ao mesmo tempo que se fala, de uma sociedade de solidariedade, mas isso é letra morta.</p>	<p>Além de que eu me considero muito mal pago para o trabalho que realizo, para o desgaste que tenho. Isto é inegável! Agora eu como professor é que tenho que investigar... parte-se do princípio que o faço às minhas custas, do meu tempo e do meu ordenado, sem qualquer contrapartida. Não há qualquer contrapartida!</p>
12 A	<p>Continuo a gostar muito de trabalhar na Escola. Gosto muito de trabalhar com alunos. Os que gosto menos ainda são os do 10º Ano. Gosto mais de trabalhar com os alunos de 15 ou 16 anos. Gosto de trabalhar com professores. Já fui orientadora de Estágio e gostei porque é um trabalho em que se aprende, não se tenta impôr... vai-se aprendendo com os mais novos. Gosto de embrenhar em tudo que diga respeito à Escola. É a nossa casa.</p>	

13 A	<p>(...) a possibilidade de poder trabalhar com material científico que eu aprecio. Depois, lidar com jovens na base da partilha do poder/saber. Procuo transmitir aos meus alunos que o saber só é interessante se se pode partilhar. É bom saber que precisam de mim, dos meus saberes. Ensinar é um desafio. Cada aluno é um caso diferente, cada aluno é um problema diferente, uma novidade. Cada ano é diferente, nunca há tédio. Nunca posso dizer que para o ano vou fazer da mesma maneira exactamente igual à deste ano, porque com outra turma pode não ser adequado. É sempre necessário o professor renovar o seu saber.</p>	<p>(...) A biblioteca da nossa escola deveria estar apetrechada com todos os livros necessários à nossa formação científica.</p> <p>Não existe por parte do M.E. uma valorização científica das ditas ciências duras na Formação Contínua, trocas de experiências científicas e didácticas. As acções de formação que existem não nos ajudam na nossa formação científica, na actualização contínua. Existe uma política de mercado dos formadores. Não existe um sentimento de classe a esse nível de preocupações. Nós vamos fazendo uma formação aqui e outra acolá, nas faculdades, no Porto .</p>
14 A	<p>Para quem veio para o ensino à força porque não conseguiu outro emprego, até acho que consigo sucesso habitualmente quer em relação aos alunos, quer à transmissão de conhecimentos, quer ao aproveitamento. Quando eles se candidatam ao exame, têm sucesso habitualmente, com a ressalva deles acabarem economia no 11º ano e só terem exame no 12º ano, da matéria curricular dos 10º e 11º anos. Nem todos têm tempo para recordar tudo.</p>	
15 A	<p>As razões da minha satisfação prendem-se com a relação que mantenho com os meus alunos, com o sucesso que eles têm quando tiram boas notas, quando alcançam as saídas de ensino que desejavam.</p>	<p>As razões da minha insatisfação prendem-se com as pessoas que estão à frente da nossa escola, porque não correspondem minimamente ao perfil desejável para uma direcção de uma escola secundária, como eu a vejo, como espaço de formação e prendem-se com a organização da Escola como instituição, como espaço não humanizado.</p>

16 A	<p>A minha relação com a docência é de satisfação.</p>	<p>A minha insatisfação vem do equipamento, embora eu saiba que são necessários investimentos muito grandes para manter o equipamento actualizado e também do salário insuficiente face as despesas com livros para a minha actualização.</p>
17 A	<p>A minha relação com a profissão é de satisfação porque eu nunca me imaginei a fazer mais nada. Sempre quis ensinar. Mesmo quando o sucesso é pouco é sempre gratificante. Em termos de actividade profissional gosto da autonomia que me dão e da diversidade do que faço. nunca é monótono</p> <p>Além de variar de hora a hora, varia de ano a ano. Varia em termos de alunos e em termos de colegas e, felizmente, em termos de Conselhos Directivos. O chefe também varia e não se vê continuamente. E o horário, que é para mim muito importante. O poder fazer o trabalho sem ser obrigada pelo relógio de ponto.</p>	<p>As razões de insatisfação prendem-se com o facto de todos os professores independentemente de serem bons profissionais ou maus profissionais serem tratados todos da mesma maneira. Não há empresa nenhuma, e não quero comparar a escola com uma empresa embora o seja em alguns aspectos, porque tem regras e tem dirigentes, etc..., não há nenhuma empresa em que isso aconteça. Um bom funcionário e um mau funcionário não são tratados do mesmo modo. Aqui, recebemos todos o mesmo, progredimos na carreira todos de igual modo, quer se cumpra quer não se cumpra o programa, quer se eduque quer se deseduque pelas atitudes e posições que se toma, quer se dê duas aulas e se meta atestado o resto da semana e isto sistematicamente, por exemplo.</p> <p>Penso que com turmas de trinta alunos, especialmente no unificado não se pode trabalhar com um mínimo de qualidade nem com toda a imaginação do mundo. Haverá sempre muito a falhar e não se pode culpar o docente. Eu não trabalho com o unificado nem com turmas tão grandes mas isso devia ser um problema a resolver por completo e o mais breve possível.</p>

18 A	<div data-bbox="323 1131 582 1948"> <p>Gosto de contactar com os jovens. Penso que tenho algo a aprender com eles e eles comigo.</p> </div> <div data-bbox="323 201 582 1131"> <p>Não gosto do contacto com a maior parte dos colegas de profissão. (Parecem-me muito previsíveis! O espírito corporativista prevalece ainda!)</p> <p>Não gosto também dos senhores das «reformas do ensino» que decidem sem nos consultar, que nos passam a «batata quente» de implementar o que foi, talvez, decidido sem pensar no aluno «concreto».</p> </div>
------	--

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Relação entre o conceito de competências para a docência, a formação inicial, a formação contínua e os saberes decorrentes do exercício da profissão.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS			
Relação entre o conceito de competências para a docência e formação inicial e formação contínua			
O que define um bom professor? Uma boa preparação científica? Uma boa preparação pedagógica? Ou...			
Categorias de Análise			
	Saberes decorrentes do exercício da profissão	Saberes «objectivos» decorrentes da formação	
E.1	A ideia comum é que o professor tem sucesso se os seus alunos têm sucesso nos exames e eu não penso que a questão passe por aí.	(...) eu penso que há professores nas escolas que também recusam e entravam um bocado... provavelmente, não cumprem os requisitos mínimos que são necessários.	
E.2	(...) o seu empenhamento no trabalho dentro e fora da sala de aula. O modo como ele despenha a sua função depende da sua força de vontade ainda antes da sua preparação científica e pedagógica. O demonstrar que se trabalha com gosto, que se gosta do que se faz é muito importante para que o aluno ganhe prazer em estudar também.		
E.3	Não faço uma ideia clara e objectiva do assunto!		
E.4	O empenhamento do docente para motivar os alunos para a sua disciplina e para o estudo, para os motivar à participação. Foi para nós muito difícil quando chegamos aqui. Vinhamos da Faculdade à espera de outra coisa. Nós imaginamos sempre coisas muito diferentes. Tivemos que puxar por eles ao máximo. Hoje já sabemos motivá-los.		

E.5	<p>(...) o facto de o professor gostar do que está a fazer.</p> <p>Hoje, há muitos professores que, infelizmente, se agarram um bocado ao ensino porque não têm outras hipóteses.</p> <p>Se o professor gostar do que está a fazer ele empenha-se e isso é «meio caminho andado» para se conseguir quer o seu sucesso quer o dos alunos. Os alunos são um pouco aquilo que o professor é. Se o professor demonstrar gosto pelo que faz consegue sucesso. Claro que não pode haver sucesso de 100% dos alunos. Era bom que assim fosse mas não é!</p>	<p>Penso que é indispensável uma boa preparação científica do professor e, depois, uma boa preparação pedagógica. Hoje há turmas problemáticas a vários níveis e, se o professor estiver bem preparado consegue melhor resolver esses problemas. Acho mais fácil obter a preparação científica do que a pedagógica.</p>
E.6	<p>O professor para ter sucesso tem que gostar do que faz e trabalhar muito! Tem que haver muita dedicação ao trabalho sem esperar grandes compensações. Tem que haver respeito mútuo professor-aluno.</p>	
E.7	<p>... pela parte do professor, a dedicação e o trabalho no ensino por vocação... os que não estão no ensino para remediar uma situação meramente económica.... Em determinadas áreas como, por exemplo, a minha, existem pessoas que têm uma boa formação académica, que têm uma razoável formação pedagógica e que estão no ensino por vocação mesmo.</p>	<p>Agora até existem licenciaturas em ensino com estágio integrado, portanto penso que, estão no ensino por vocação, porque escolheram a Licenciatura em Ensino para serem professores, é claro. Vêm com uma razoável preparação pedagógica e acho que se deve exigir maior responsabilidade por isso mesmo... ao longo do percurso académico nunca ligam às cadeiras pedagógicas.</p>
E.8	Não sei mesmo!	Suponho que seja uma boa formação!
E.9	<p>(...) eu, actualmente, sinto-me um bocado desmotivada! O sucesso da actividade docente só é possível com professores altamente motivados! É a única coisa que, apesar de todos os constrangimentos e desilusões, mantêm as coisas a funcionar. De outra forma, se estes baixassem os braços isto já tinha caído tudo por si, pura e simplesmente. Não há incentivos para esses professores...</p>	

E.10	Penso que é o trabalho e o empenho do professor sobre alunos motivados.	
E.11	(...) a empatia, o bom relacionamento e a aproximação aos alunos, o saber distinguir as diferentes pessoas que estão na sua frente para ter diferentes atitudes para uns e para outros. Isto é muito difícil, mas é necessário ser um bocado actor, fazer um pouco de teatro nas aulas, para movimentar as atenções para os assuntos programáticos, para tentar captar as suas atenções através da movimentação dos seus interesses.	É evidente que é indispensável um bom domínio científico dos conteúdos senão nada no resto funciona bem. Não se pode perder a credibilidade científica ou a confiança no saber que o professor detém. Se isso acontece, tudo o que o professor fizer para tentar comunicar e ensinar cai por terra.
E.12	Penso que o empenhamento honesto das pessoas faz muito. Há situações em que as pessoas não sabem efectivamente como fazer, mas tentam e ensaiam honestamente e com esse esforço encontram o elemento fundamental para que a mensagem passe.	
E.13	Será que há sucesso da actividade docente?	
E.14	O gostar muito da profissão! O conhecimento científico é importante, mas, ter muitos conhecimentos e não gostar do que se faz é muito desmotivante. E isso não faz criar verdadeiro empenho profissional. Não permite transmitir o gosto pelo conhecimento. Permite apenas expor conhecimentos. Parece que entrei em contradição, pois que eu privilegio muito a instrução e agora estou a colocar o conhecimento em segundo lugar. É claro que o tipo de relações humanas que se criam são fundamentais para a aprendizagem. Se não se transmitir uma relação de gosto pelo saber e pelo acto de ensinar é muito complicado. Eu gosto muito da minha profissão, gosto muito de ensinar. Mas não estou satisfeita com o que se pode realizar.	

E.15	Nunca pensei muito sobre isso!	
E.16	O que é isso do sucesso da actividade docente? Não sei.	
E.17	(...) há professores muito interessados, conscientes e empenhados em levar a cabo a sua missão de forma cabal. Claro que o núcleo de professores é cada vez maior e não são todos iguais, mas há sempre professores muito empenhados. Claro que também há incompetentes e irresponsáveis, como em todas as profissões. Mas sempre houve e haverá.	Hoje há dezenas de cursos e cursinhos. Toda a gente pretende a Licenciatura. Então há cursos e licenciaturas em cada canto e esquina, de qualquer maneira, sem qualquer controlo de qualidade.
E.18	(...) basicamente, depende do modo como o professor está na Escola, em geral, e na sala de aula, em particular. No modo como transmite os conteúdos, de modo cada vez mais acessível e cativante, o modo de suscitar a participação dos alunos, mas também no modo como encontra os momentos de pausa que encontra para falar com eles. Se não estivermos atentos aos sinais de atenção/desatenção dos alunos não podemos saber como agir... embora, muitas vezes, por mais criativo e empenhado que o professor se disponibilize a ser, não consegue captar alguns alunos...	

E.A.1	<p>A primeira razão do sucesso será a meu ver, a vontade (predisposição) para ser professor, para ensinar. (...)</p> <p>(...) o docente deve entender, acompanhar, integrar e influenciar e modificar... é um agente de intervenção social atento à diversidade dos problemas sociais, capaz de reflectir sobre eles e de alargar essa reflexão aos seus alunos, motivando-os a serem cidadãos intervenientes. Por fim, precisa de ter prazer no exercício da sua profissão.</p>	<p>(...) partindo do princípio que existe uma sólida base de conhecimentos científicos (e técnicos) e pedagógicos, é necessário possuir uma boa capacidade de afirmação pessoal e social (todos os bons professores devem ser, suponho, potenciais líderes), que permita ao docente afirmar e defender as suas posições sobre a escola, o ensino e a sociedade. Depois, é fundamental a actualização permanente, não só nem sobretudo dos conhecimentos científicos, mas a actualização de saberes vários que interessam à leccionação da sua disciplina numa interdisciplinaridade com as outras disciplinas do currículo do aluno.</p>
E.A.2	<p>A formação para o desempenho eficaz destas tarefas não se adquire só com a licenciatura e o ano de estágio. (...)Penso hoje, muito claramente, que o professor tem que ter, antes de mais nada, um determinado perfil para ser professor. Isto é muito importante. Eu penso que na nossa profissão não se pode estar como amador, hoje mais do que nunca. Não pode ser profissional sem o ser a tempo inteiro, não pode ser mais considerada a segunda profissão, sem falar aqui das excepções que confirmam a regra.</p>	
E.A.5	<p>(...) a dedicação, a perseverança e a boa relação afectiva com os alunos.</p>	<p>(...) a formação científica e pedagógica, a actividade de investigação contínua, (...)</p>

E.A.6	<p>2º- Personalidade bem adaptada à função docente, isto é, aquilo a que se chama perfil para ser professor, vulgarmente denominada «vocaçào», que favoreça a aprendizagem e crie a empatia com os alunos. É algo que não se aprende, eu creio. Mas que se existe, por exemplo, no início, também se pode perder.</p> <p>3º A sorte, porque o sucesso também depende de factores humanos, tais como os alunos, a escola, etc... que são factores imponderáveis. A maior parte do sucesso do professor depende dos alunos. É a eles que ele se fica a dever.</p>	(...)Por esta ordem: 1º Boa formação científica e pedagógica inicial;
E.A.7	<p>Só tem sucesso quem gosta muito do que está a fazer. O sucesso da docência vem daí. (...)Vem, fundamentalmente do acto de realizar um trabalho de que gosta muito. (...) Não acredito que as formações que, actualmente, são dadas aos professores sejam as que podem desencadear sucesso da docência. Nem com a formação continua.</p>	
E.A.8	<p>é também aferido pelo prazer que os alunos possam ter em ir e estar nas nossas aulas. Isso é para nós um grande sucesso. Na base deste sucesso também não está só um grande domínio sobre os conhecimentos científicos. É importante, indispensável mas também o é saber transmitir esses conhecimentos e saber motivar a comunicação mútua, a reciprocidade de atenções na relação pedagógica. Um bom professor não é só aquele que sabe muito. É necessário saber comunicar com os alunos e colocar o seu discurso ao nível dos alunos, sem se deslocar do alto do seu saber.</p>	

E.A.9		A actividade docente tem sucesso quando os resultados são bons em termos de avaliação e, ao mesmo tempo, resulta na formação de jovens cidadãos bem formados. Os professores, como agentes culturais de mudança estão no centro da comunidade aprendiz e no centro de criação do futuro.
E.A.10	o empenhamento, a vontade de aprender sempre cada vez mais, etc...	
E.A.11	(...)a actualização constante, a motivação constante de um indivíduo se actualizar, de procurar ler e procurar novas estratégias, (...) E claro, que isto só se consegue se, continuamente, completarmos a nossa formação inicial com leitura (...) é indispensável que o indivíduo goste da sua profissão, porque, se isso não acontecer, ele também não se empenha totalmente.	
E.A.12	<p>Na origem do sucesso da actividade docente é o empenho do professor, apesar dos sacrificios e de muita desilusão. Ele acaba por se sentir realizado com muito pequenos sucessos. Agora não sei se isso corresponde ao sucesso dos alunos.</p> <p>O professor sentir-se-á realizado quando, chegando ao fim, poder dizer que conseguiu, não se limitando a dar as aulas mas também motivar os alunos para a necessidade da compreensão complexidade da vida real e dos conhecimentos que têm que adquirir.</p>	
E.A.13	(...) a vocação. Porque a ausência de vocação está directamente ligada ao insucesso. Não há implicação no processo, neste último caso.	O professor também tem que realizar a sua auto-formação continuamente e fá-lo só e com muito esforço, para se manter actualizado. ..

E.A.14	<p>Isso muitas vezes é muito difícil com certos currículos e com certos programas. Mas às vezes consegue-se... Pessoalmente, para dar a mesma matéria, costumo ter os alunos do meu lado, ser extremamente criativa e eles também, muito participativos.</p>	
E.A.15	<p>(...) uma relação muito boa com os alunos! (...) posso aplicar tempo a inventar coisas diferentes e posso fazer-lo melhor nas turmas de quinze alunos. Se tivesse trinta já não seria o mesmo, de modo algum.</p>	
E.A.16	<p>Depende dos objectivos da disciplina.</p>	
E.A.17	<p>É a ligação dos conteúdos científicos à realidade vivida, aos conhecimentos que os alunos já têm. Seria este o modo ideal, mas, na maior parte dos casos, isto não é possível porque não tenho meios técnicos nem tenho tempo disponível. Seria este o modo ideal, mas, na maior parte dos casos, isto não é possível porque não tenho meios técnicos nem tenho tempo disponível. Uso muitos conhecimentos acumulados e organizados ao longo dos meus 24 anos de experiência. Essa capacidade de improvisação perante uma actividade experimental ou perante uma mesa de trabalho ou perante uma situação de complexidade do assunto a deslindar na minha disciplina, penso que é muito inato, das minhas competências inatas. É claro que conta muitíssimo a experiência, mas não é só, é a vontade de realizar e de inventar, de verificar na prática mesmo.</p>	

E.A.18	<p>O professor deve conhecer bem as características da faixa etária dos seus alunos e procurar partir daquilo que eles já sabem. Saber «descer» ao nível do alunos é uma qualidade pedagógica indispensável. O professor deve apresentar-se aos alunos com entusiasmo no que está a fazer. Resumindo: o sucesso da prática docente depende muito do professor. Este deve ter qualidades humanas, ser competente científica e pedagogicamente. Saber, saber fazer e saber ser!</p>	
--------	---	--